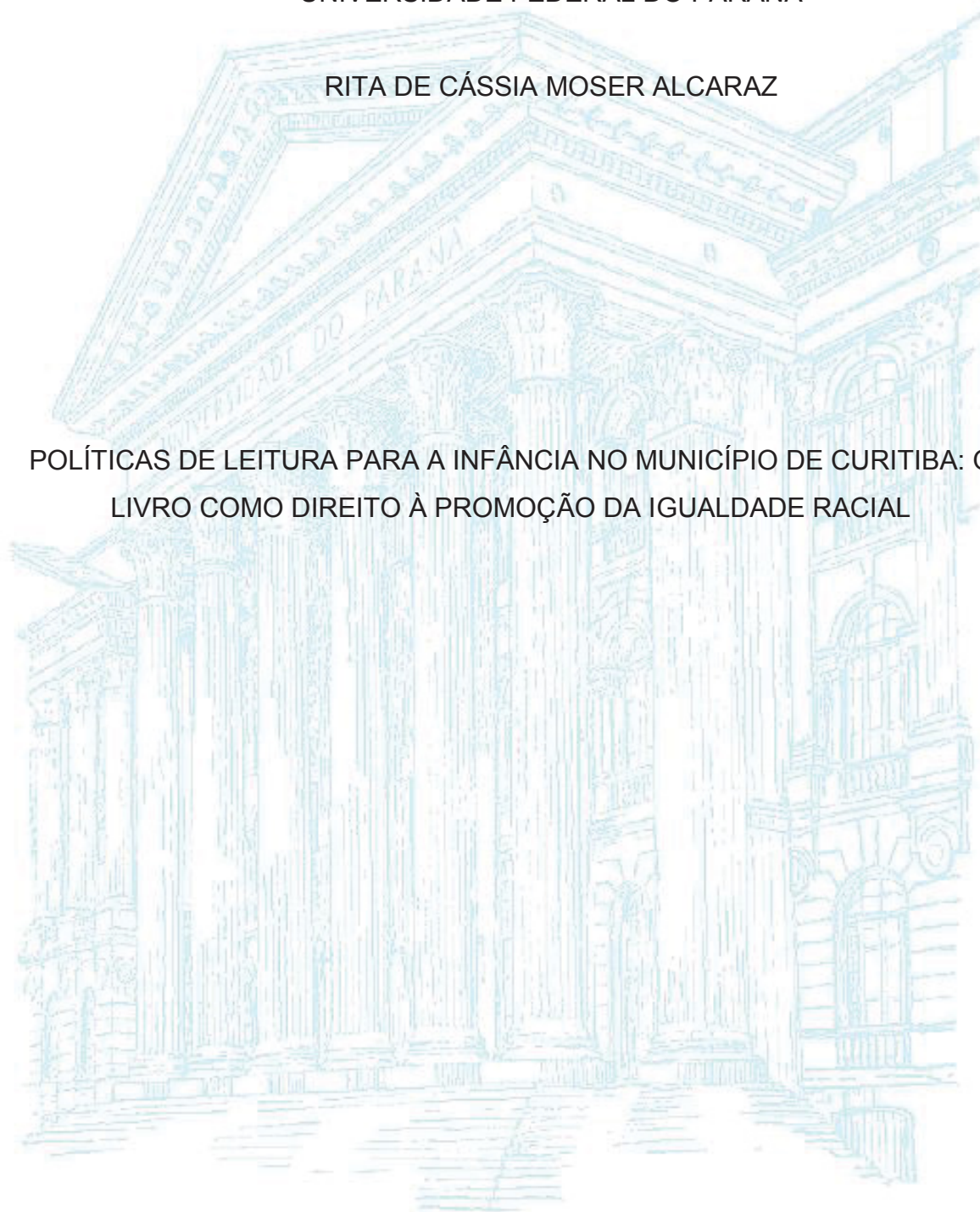


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RITA DE CÁSSIA MOSER ALCARAZ

POLÍTICAS DE LEITURA PARA A INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: O
LIVRO COMO DIREITO À PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL



CURITIBA
2018

RITA DE CÁSSIA MOSER ALCARAZ

POLÍTICAS DE LEITURA PARA A INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: O
LIVRO COMO DIREITO À PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

Tese apresentada como pesquisa, no
Curso de Doutorado, da Pós-
Graduação em Educação, Setor de
Educação na linha de Educação:
diversidade, diferença e desigualdade
social, da Universidade Federal do
Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

CURITIBA
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca de Ciências Humanas
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Alcaraz, Rita de Cássia Moser.

Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba : o
livro como direito à promoção da igualdade racial / Rita de Cássia
Moser Alcaraz. – Curitiba, 2018.

243 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná . Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

1. Educação de crianças – Curitiba (PR). 2. Racismo na educação
3. Crianças – Livros e leituras. I. Título. II. Universidade Federal do
Paraná.

CDD 372



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **RITA DE CASSIA MOSER ALCARAZ**, intitulada: **POLÍTICAS DE LEITURA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: O LIVRO COMO DIREITO À PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 28 de Março de 2018.

PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)

NATALIA FERNANDES(UMINHO)

EUGENIA PORTELA DE SIQUEIRA MARQUES(UFGD)

ELIANE SANTANA DIAS DEBUS(UFSC)

ÂNGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO(UFPR)

Dedico esta tese a minha mãe e a todas as mulheres
insubmissas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES, pelo fomento à pesquisa nestes quatro anos de doutoramento junto ao PPGE UFPR, e aos coordenadores deste Programa, pelo apoio financeiro na apresentação de trabalhos no Brasil e no Exterior.

À secretaria do PPGE, em especial à Sandra, pela permanente atenção e afeto.

À Secretaria de Educação e a todos que acolheram o projeto e me receberam, tanto pelas entrevistas quanto pelo questionário respondido pelas pedagogas e educadoras do Município de Curitiba. Este trabalho só foi possível pelo diálogo e participação de vocês todas e todos.

Ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Vinicius Baptista da Silva, pelo incentivo e apoio – sem sua essência a minha aprendizagem seria incompleta.

Agradeço ainda pelo estágio de Doutorado na UMinho, pelo convênio entre a UFPR, pela recepção institucional e acolhida de meu Orientador em Braga (Portugal), Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmiento: sua sabedoria, poesia e reflexão alimentaram meu estudo e espírito.

À amiga e professora Doutora Natália Fernandes, pela escuta e reflexão cuidadosa ao considerar como válida e legítima nossas opiniões, mesmo quando nos desviávamos do assunto. A aprendizagem contigo extrapolou a sala de aula para espaços compartilhados em família.

Ao Marcelo Barbosa Alcaraz, pela sensibilidade e pelos cuidados refletidos em diferentes mimos, como cafés e chás, que alimentaram minhas madrugadas, dias; pelo equilíbrio e sensibilidade de pisar no caminho e me ensinar a andar quando ele possui pedras.

Aos amados Francisco Moser Alcaraz e Raquel Moser Alcaraz: ao lado de vocês tudo ficou mais fácil, vocês me desajustavam da disciplina própria de um doutoramento e me fortaleciam com abraços, beijinhos, desenhos e tantas histórias; a procrastinação mais suave foi ao lado de vocês.

Ao Murilo, Nina e Maria: os sorrisos mais suaves foram o de vocês; Gabriel Joaquim, Bruno, Léo: orgulho-me de ver vocês crescerem.

Ao meu afilhado Fabianinho e Vicente, pela escolha e por me permitir caminhar ao seu lado.

À minha grande amiga, parceira e cúmplice desde a adolescência, Maria Stella: sua escuta foram rosas em meu jardim; estendo meu carinho a Jonathas, Lu, Sofi, Manu e Ana.

À minha grande amiga e irmã Gizele, por sempre estar presente; em todos os momentos, a sua força recarregava as minhas com esperança e zelo.

À minha grande amiga e parceira acadêmica Eugênia Portela e sua querida família – não há distância ou esquecimento ao seu lado.

À Iyagunã Dalzira, pela esperança, fé e exemplo.

À amiga e Professora, Doutora Débora Cristina, pela inspiração e escuta; se Oyá hoje me guia é graças a você e ao seu gentil companheiro Luís Thiago.

À Professora Doutora Andrea Gouvêa, pelo tempo e atenção na reflexão e caminhos dos dados específicos do IBGE. À Professora Doutora Ione Jovino, pela carinhosa atenção e leitura do projeto submetido à Capes. À Professora Eliane Debus e a sua querida família, pela acolhida. Ao Professor Doutor Altair Pivovar, pelas reflexões que me acompanham desde a graduação.

O título de Doutor de alguns abaixo foi subtraído da formalidade e peço desculpas, mas não consegui separar alguns professores dos amigos, seja pela cumplicidade dos espaços ocupados, seja pela determinação afetiva.

Às amigas Fran, Etienne e Juarez e às professoras do NEPIE Ângela, Catarina e Gizele, pelas reflexões, referências, indicações e carinho. A militância pela infância também pode ser suave ao lado de vocês.

Às amigas e professoras do NEAB Lucimar, Carol, Josafá e Andrea, assim como aos amigos e amigas Silvia, José, Judit, Lucilene, Silvia, Kelvy, Wilker, Tânia Lopes, Tânia, Isabella, Maysa, Gioconda, Thais, Aparecido, Sérgio, Pietra, Daiane, Roberta, Luis Tiago, Jorge, Sérgio e Megg. A resistência e militância de vocês me inspira constantemente.

A Professoras e Professores da Universidade Federal de Minas Gerais, Maranhão e de Florianópolis e Rio de Janeiro, e a alunos, pela reflexão e apontamentos durante os projetos desenvolvidos em parceria com a UFPR. O momento de aprendizagem se dava também quando os sorrisos afáveis e a reflexão tinham como base as confraternizações que nos envolviam após o trabalho.

Aos dirigentes Pai Bruno e Pai Celso e aos integrantes do terreiro do Caboclo Tupinambá, pela amorosidade.

Às amigas Renata Dinda; Larissa; Andressa; Valéria; Ananda; Renata; Valéria e família; Antônio; Aparecida e família; Antônio; Evelin; Isa e Pedro; Gislaine e família; Danielle; Marilene; Rê; Alexandre; Celso; Nilma; Nanci; Cristina, Silvana, Marcelo e Jaime; Domingos, Michele e filhos; Diva, Cleonir e Cleres; Kaoani; Catia, Bruno e Léo; Gislaine e família; Julice, Rômulo e Gabriel; Jean; Karol; Soledad, Nélio, Jorge e Laura; Victória Vieira; Alexandre, Marcelo e Dona Helena; Eliacir e Ju; Érica e Luna; Jô e Tuka; Marga, Mariana e família, por excederem comigo na vida, transgredindo o espaço da amizade e transformando-o no familiar.

Ao Benedito Costa, que leu de forma atenta o texto e o revisou parcialmente.

Ao Senhor Tomaz e Isabel Cristina, pelo carinho e apoio familiar.

À Herta e ao Jean, pelo auxílio na formatação dos gráficos.

Ao meu irmão e minha mãe, por me ensinarem continuamente a ser melhor e agradecer – todos os reconhecimentos anteriores só são possíveis por vocês serem a base de minha trajetória e como base aparecem aqui sustentando minha voz.

Às Professoras Maria Inês e Fernanda, por tornarem o espaço escolar de minha filha um momento de reencontro, ajustado às mudanças orçamentárias de uma estudante bolsista, como também pela adaptação escolar da Raquel, tanto na ida para Braga quanto para a volta.

Agradeço aos possíveis esquecidos. Afirmando meu afeto em tantos espaços, posso ter sido negligente ao não citar alguém (minha memória não é tão boa quando a minha vontade em acolher), então não se prendam ao que escrevi, mas como os trato.

As coisas desimportantes, os inutensílios, são muito importantes porque servem para poesia (...) Um caneco furado que não carrega água é muito mais importante do que um tanque de água. Isso, claro, pela inutilidade do caneco furado. As coisas desprezadas pela civilização são objetos de poesia. Digo, aliás, que os desobjetos só prestam para a poesia. E isso não é uma brincadeira retórica. É uma brincadeira a sério.

(BARROS, Manoel de. Eu sou o rascunho de um sonho. In: MÜLLER, Adalberto (Org). **Manoel de Barros**. Azougue Editorial, 2010, p.110)

RESUMO

Esta tese analisa livros de literatura infantil disponibilizados pelo Programa de leitura do Município da cidade de Curitiba (PR) em interface com o Programa Nacional Biblioteca da Escola. O objetivo consiste em analisar a política do livro infantil no município de Curitiba e possíveis interlocuções com as políticas de promoção de igualdade étnico-racial, Lei 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram o artigo 26 A da LDB, para as crianças da educação infantil (pré-escola). A hipótese foi que a literatura estabelece discursos que possibilitam a identificação cultural por intermédio das personagens dos livros e por meio dos textos escritos. As perguntas que o estudo buscou responder foram: Quais os modelos culturais observados nas políticas de leitura e nos acervos distribuídos na rede municipal de Curitiba e na interface com o PNBE? Ou, dito de outra forma, os referidos modelos culturais operam, em que medida, para a promoção da igualdade étnico-racial ou para a reificação das hierarquias raciais e do branco como norma de humanidade? No plano teórico-metodológico a pesquisa teve enfoque na perspectiva dos estudos críticos sobre as relações raciais no Brasil e se utilizou de diferentes instrumentos de recolha de dados: análise documental; revisão sistemática; coleta no acervo do CEALE UFMG; entrevistas com gestoras da SME; aplicação de questionários para pedagogas e gestoras das unidades de Educação Infantil; trabalho de campo em quatro unidades de Educação Infantil; análise de conteúdo de 92 livros indicados e utilizados na rede com as crianças dos 4 aos 6 anos. A resposta dada pelo conjunto de dados apresenta nuances. No discurso de gestoras e nas respostas de profissionais da educação infantil os modelos culturais de valorização da história e cultura afro-brasileira estão presentes. Na programação de espaços de leituras que observamos em uma escola, dois CMEIs e uma instituição conveniada esteve presente particularmente em uma delas. A resposta dada pelo conjunto de dados mobilizados foi que gestões pedagógicas e profissionais da educação buscam estratégias de inserir maior riqueza e diversidade nos discursos, procurando obras de valorização da história e cultura afro-brasileira. O discurso de uma amostra significativa de livros escolhidos pelas/para as crianças tem discurso muito mais focado na branquitude como norma de humanidade, ou seja, ideologicamente opera para estabelecer hierarquia racial. Em outras palavras, o letramento literário racial ofertado pelos discursos dos livros analisados permanece a operar no silenciamento, invisibilização das pautas e ao desconsiderar livros com estereótipos de não-brancos a percorrer livremente nas bibliotecas e atua no fortalecimento de contextos que favorecem a branquitude.

Palavras-chave: Políticas de leitura literária para a Infância. Educação para as Relações Étnico-Raciais. Políticas de promoção da igualdade racial. Letramento para a diversidade.

ABSTRACT

This thesis analyzes children's literature books made available by the reading program of the city of Curitiba (PR) in an interface with the National School Library program. The objective is to analyze the children's book policy in the municipality of Curitiba and possible interlocutions with policies for the promotion of ethnic-racial equality, Lei 10.639/03 and 11.645/08, which altered the article 26 A of LDB, for children of Early Childhood education (pre-school). The hypothesis was that the literature establishes discourses that enable cultural identification through the characters of the books and through the written texts. The questions that the study sought to answer were: what are the cultural models observed in reading policies and collections distributed in the Municipal network of Curitiba and in the interface with Pnbe? Or, in other words, the aforementioned cultural models operate, to what extent, for the promotion of ethnic-racial equality or for the reification of racial and white hierarchies as a norm of humanity? In the theoretical-methodological plan, the research focused on the perspective of critical studies on racial relations in Brazil and used different data collection instruments: documentary analysis; Systematic review; Collection of the Ceale UFMG; Interviews with SME management; Application of questionnaires for pedagogues and management of children's education units; Fieldwork in four children's education units; Content analysis of 92 books indicated and used in the network with children aged 4 to 6 years. The data response by the data set presents nuances. In the discourse of managers and in the responses of children's education professionals, cultural models for valuing history and Afro culture are present. In the programming of reading spaces that we observed in a school, two Cmeis and a partner institution was present particularly in one of them. The response given by the set of data mobilized was that pedagogical management and education professionals seek strategies to insert greater richness and diversity in the discourses, looking for works of valorization of the history and Afro culture. The discourse of a significant sample of books chosen by/for children has a much more focused discourse on whiteness as a norm of humanity, that is, ideologically operates to establish racial hierarchy. In other words, the racial literary literacy offered by the discourses of the analyzed books remains to operate in the silting, invisibilization of the agendas and by disregarding books with stereotypes of non-whites to roam freely in the libraries and Works in the strengthening of contexts that favor whiteness.

Keywords: Literary reading policies for childhood. Education for ethnic-racial relations. Policies to promote racial equality. Literacy for diversity.

LISTA DE QUADROS IMAGENS, FOTOGRAFIAS, ILUSTRAÇÃO E TABELAS

QUADRO 1– CÓDIGOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO	39
QUADRO 2 – DIREITO AOS LIVROS LITERÁRIOS COM QUALIDADE	51
QUADRO 3 – BRANQUIDADE COMO NORMA NA REPRESENTAÇÃO DAS PERSONAGENS.....	53
QUADRO 3 – BRANQUIDADE COMO NORMA NA REPRESENTAÇÃO DAS PERSONAGENS.....	54
QUADRO 3 – BRANQUIDADE COMO NORMA NA REPRESENTAÇÃO DAS PERSONAGENS.....	55
QUADRO 4 – PERSONAGENS NEGRAS COMO POSITIVAS PARA A AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA.....	59
QUADRO 5 – A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	61
(Continua).....	61
QUADRO 5 – A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	61
(Conclusão).....	61
QUADRO 6 – GÊNERO DE DISCURSO E PODER NOS DOCUMENTOS ANALISADOS.	80
QUADRO 7 – DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS ENTRE OS ANOS DE 1980 E 2015.	82
QUADRO 8 – PROGRAMAS DE LEITURA.	88
QUADRO 9 – CRITÉRIOS PARA A MEDIAÇÃO DE LEITURA	120
QUADRO 10 – COMPARAÇÃO ENTRE OS DADOS DOCUMENTAIS E ENTREVISTAS DE GESTORAS.....	121
QUADRO 11 – COMPARAÇÃO ENTRE DADOS DOCUMENTAIS E ENTREVISTAS DE GESTORAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	122
QUADRO 12 – CRITÉRIOS ENUMERADOS PELOS INDICADORES PARA A QUALIDADE DO LIVRO INFANTIL.....	124
QUADRO 13 – LIVROS UTILIZADOS NO TRABALHO COM A DIVERSIDADE	145
QUADRO 13 – LIVROS UTILIZADOS NO TRABALHO COM A DIVERSIDADE	146

QUADRO 14 – LIVROS A SEREM ABORDADOS NA OPINIÃO DAS PROFESSORAS.....	153
QUADRO 15 –OUTRAS RESPOSTAS SOBRE OS LIVROS A SEREM ABORDADOS NA OPINIÃO DAS PROFESSORAS	154
QUADRO 16 – A QUALIDADE DO LIVRO.....	155
QUADRO 17 – TÍTULOS DOS LIVROS ANALISADOS	167
QUADRO 17 – TÍTULOS DOS LIVROS ANALISADOS	168
QUADRO 17 – TÍTULOS DOS LIVROS ANALISADOS	169
QUADRO 17 – TÍTULOS DOS LIVROS ANALISADOS	170
QUADRO 18– CRITÉRIO NAS ESCOLHAS DOS LIVROS A SEREM ADQUIRIDO	242
FOTOGRAFIA 1 – CANTINHO DA LEITURA CMEI LESTE	158
FOTOGRAFIA 2 – CANTINHO DE LEITURA CMEI SUL.....	160
FOTOGRAFIA 3 – DISPOSIÇÃO DOS LIVROS NA CONVENIADA.....	161
FOTOGRAFIA 4 – BIBLIOTECA.....	163
FOTOGRAFIA 5 – SALA DE AULA NA ESCOLA CENTRAL.....	164
FOTOGRAFIA 6 – CANTINHO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA BIBLIOTECA E PRATALEIRAS	164
ILUSTRAÇÃO 1	90
ILUSTRAÇÃO 2 – IMAGENS DA CAPA DE DUAS EDIÇÕES DE OBRA SELECIONADA PARA O PNBE 2014.....	100
ILUSTRAÇÃO 3 – TUTU O MENINO INDÍO	174
ILUSTRAÇÃO 4 – PERSONAGENS ANTROPOMORFIZADOS DE COR PRETA	179
ILUSTRAÇÃO 5 – CAPAS DO LIVRO <i>A BONEQUINHA PRETA</i>	180
ILUSTRAÇÃO 6 - ASSOCIAÇÃO DA COR PRETA A ASPECTOS NEGATIVOS	183
ILUSTRAÇÃO 7 – PERSONAGENS ANTROPOMORFIZADOS	186
ILUSTRAÇÃO 8 – CADÊ? GRAÇA LIMA, 2009.....	147
GRÁFICO 1 – PROJETOS DE LEITURA OU DE LITERATURA	143
GRÁFICO 2 – ORIENTAÇÕES NOS TRABALHOS.....	151
GRÁFICO 3– DISPOSIÇÃO DOS LIVROS EM ESPAÇOS.	156
IMAGEM 1 – EXEMPLOS DE IMAGENS ESTEREOTIPADAS DE MODELO GOLLIWOG.....	102

IMAGEM 2 – POLIFONIA.....	199
TABELA 1 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONVENIADOS COM A PMC, SEGUNDO O NÚCLEO REGIONAL	110
TABELA 2 – ATRIBUTOS SELECIONADOS POR RAÇA-COR, PERSONAGENS DAS CAPAS.....	172
TABELA 3: ATRIBUTOS SELECIONADOS POR RAÇA-COR, PERSONAGENS DAS ILUSTRAÇÕES.....	175
TABELA 4– ATRIBUTOS SELECIONADOS POR RAÇA-COR, PERSONAGENS DOS TEXTOS (cont.)	177
TABELA 4 – ATRIBUTOS SELECIONADOS POR RAÇA-COR, PERSONAGENS DOS TEXTOS (conclusão).....	178

LISTA DE SIGLAS

ALB – Associação de Leitura do Brasil

APPFs – Associação de Pais, Professores e Funcionários

BEs – Bibliotecas Educacionais

BM – Banco Mundial

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEI – Centro de Educação Infantil

CERLALC – Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y Caribe

CMAES – Centros Municipais de Atendimento Especializado

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONPEB – Comitê Nacional de Políticas para a Educação Básica

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil

ECD – Estudos Críticos do Discurso

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

ETD – Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional

FAE – Faculdade de Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GBFS – Gerência de Bibliotecas e Faróis do Saber

GPELL – Grupo Especializado em Letramento Literário

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LIJ – Literatura infanto-Juvenil (LIJ)
MEC – Ministério da Educação
MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil
NLS – New Literacy Studies
NRE – Núcleos Regionais da Educação
ODM Brasil – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONU – Organização das Nações Unidas
OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PMC – Prefeitura Municipal de Curitiba
PMLLB – Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas
PNBE – Programa Nacional de Biblioteca da Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional de Livro Didático
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RMBE – Rede Municipal de Bibliotecas Escolares
SEB – Secretária de Educação Básica
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SMCça – Secretaria Municipal da criança
SMDS – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SME – Secretaria Municipal da Educação
TI – Tecnologia da Informação
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: O CAMINHO	19
1.1 A VIA: PERSPECTIVA METODOLÓGICA	32
1.2 O PERCURSO: A PESQUISA DE CAMPO, ESCOLHA E APORTES METODOLÓGICOS	37
2. A PRODUÇÃO DE PESQUISAS SOBRE A LITERATURA INFANTIL, O PNBE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL	48
2.1 SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL, A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS E A LITERATURA	66
3. PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA: IDEOLOGIA E CONTROLE	77
3.1 O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA EM FOCO	81
3.2 UM GUIA PARA AS BIBLIOTECAS	85
3.3 DIVERSIDADE NA LITERATURA INFANTIL	97
3.4 DA NEGAÇÃO À INVISIBILIDADE: A MANUTENÇÃO INSTITUCIONAL DO RACISMO.....	105
4. AS INFÂNCIAS MEDIADAS	109
4.1 A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA.....	110
4.2 ESPAÇOS E ACERVO PARA A LITERATURA INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.....	115
4.3 ACERVO E MEDIAÇÕES NA LITERATURA INFANTIL	120
4.4 AS PROPOSTAS DA COMISSÃO MUNICIPAL PARA A LITERATURA INFANTIL	127
5. OS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA ..	142
5.1 AS UNIDADES E A ERER	155
5.2 ANÁLISE DOS LIVROS.....	165
5.3 LETRAMENTOS, UMA REFLEXÃO.....	188
6. CONCLUSÃO.....	202
REFERÊNCIAS.....	209
OBRAS INFANTIS ANALISADAS	225
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	230
APÊNDICE 2 — LIVROS RECEBIDOS NA ESCOLA.....	232

ANEXO I– QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS UNIDADES EDUCACIONAIS .	234
ANEXO II– ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COMISSÃO DE LIVROS DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA.....	236
ANEXO III – RESUMO DO MANUAL 2 – ANÁLISE DO PERSONAGEM NA ILUSTRAÇÃO.....	238
ANEXO IV – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	240
ANEXO V– COMISSÃO DE ANÁLISE E ESCOLHA DE LIVROS	241
ANEXO VI- ESCOLHAS DOS LIVROS A SEREM ADQUIRIDOS	242

1 INTRODUÇÃO: O CAMINHO

Receio que alguns leitores, impressionados com os aspectos verbais aparentes deste estudo, nele descubram intenções agressivas. A esses leitores asseguro com sinceridade que o meu propósito é, ao contrário, generoso e pacifista.

Guerreiro Ramos

Esta tese é marcada em sua escrita por um momento político singular para todos os brasileiros e brasileiras, no qual muitos dos avanços e direitos conquistados pelos movimentos sociais, pelos fóruns de educação e pela população são ameaçados por um presidente que assume o cargo por meio de um golpe¹ e nos submete a uma política decidida primordialmente por homens brancos. Tal situação de discriminação serve de apoio para reiterar a afirmação das análises de livros literários infantis realizadas por Fúlvia Rosenberg (1985), na qual predominam como norma de humanidade personagens masculinos e brancos. A naturalidade em encontrar livros infantis com uma maioria de protagonistas homens, brancos e privilegiados socialmente (ROSEMBERG, 1985) é tão impactante quanto a tomada de poder pelo atual presidente.

Os discursos proferidos nos documentos institucionais, os quais reconhecem a escola com condicionantes emancipatórios, são ameaçados por construções ideológicas discursivas, as quais organizam estruturas internas sociais e são transpostas aos artefatos culturais destinados às infâncias. O resultado é um campo político marcado por tensões incidindo nas políticas educacionais.

Nesta compreensão, a crítica de Henry Giroux (1993) nos auxilia teoricamente, pois, ao questionar as formas culturais existentes e refletir sobre as relações entre a construção de significados e a finalidade educativa, cruza o conhecimento pedagógico com o político, e esses por sua vez com as práticas culturais legitimadas por uma pretensa normatividade em espaços sociais, destacando a branquidade como ponto relevante. Giroux (1993), em seus estudos,

¹ **Dilma Vana Rousseff**, presidente da República Federativa do Brasil desde janeiro de 2011 (reeleita nas eleições de 2014), foi destituída do posto em 31 de agosto de 2016 por meio de um processo de *impeachment*, no qual foi acusada de manobras fiscais. Dilma foi inocentada das acusações pelo Ministério Público, contudo foi condenada no Congresso, logo após ser cassada. No dia seguinte, Michel Temer assumiu a presidência e aprovou uma lei que elimina a incerteza sobre a interpretação da Lei de Responsabilidade Fiscal, assegurando que tais manobras são aceitáveis. (<https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/08/31/veja-a-sentenca-de-impeachment-contradilma-rousseff>).

afirma que a origem da palavra “branquidade” vem do *critical whitenesses studies* e está intimamente ligada com a colonialidade e as relações de poder.

Assim, esta pesquisa considera a importância do uso do termo, compreendendo essa origem de acordo com as teóricas Ruth Frankenberg (2004); Violet Harris (1993) e Melissa Steyn (2004). Entretanto, considera-se que a tradução também comporta como possibilidade o termo “branquitude”, utilizado em grande parte das publicações atualmente. Na concepção de Lourenço Cardoso (2010) há o uso de dois conceitos distintos, a branquitude acrítica que procura deslegitimar qualquer avanço de negros mesmo se for preciso usar a violência — assim busca-se agrupar e defender a hegemonia racial branca, e a branquitude crítica que: considera o racismo e o condena, porém busca manter os privilégios estruturais dos brancos (CARDOSO, 2010). Para marcar os conceitos de branquidade e branquitude como possíveis traduções da crítica à normatividade social do *whiteness*, na análise social norte-americana, entretanto nos casos em que se refere especificamente à normatividade, utilizaremos o conceito de “branquidade normativa”, conforme os estudos de Fúlvia Rosenberg (1985).

O debate sobre a proposição política de aquisição dos livros infantis via programa político municipal foi idealizado como projeto de pesquisa desde o ingresso no curso de doutoramento, em sua interface com a política do livro infantil do Programa Biblioteca da Escola (PNBE). Assim, seria possível investigar os aspectos comuns e relacionais entre ambos e os contextos discursivos e sociais ao considerar a ideologia e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como leituras para validar os dados levantados por meio da pesquisa proposta.

Neste sentido, formulamos as perguntas de nosso estudo: Quais os modelos culturais observados nas políticas de leitura e nos acervos distribuídos na rede municipal de Curitiba e na interface com o PNBE? Ou, dito de outra forma, os referidos modelos culturais operam, em que medida, para a promoção da igualdade étnico-racial ou para a reificação das hierarquias raciais, tomando o sujeito branco como norma de humanidade?

A análise proposta considera o momento histórico na escrita dessa tese, e a pesquisa se dirige aos padrões simbólicos e culturais presentes nos livros infantis auferidos pela política de aquisição do livro literário no município de Curitiba, em interface com o governo Federal por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Assim, o objetivo geral do trabalho consiste em analisar a política do livro

infantil no município de Curitiba e possíveis interlocuções com as políticas de promoção de igualdade étnico-racial, Lei 10.639/03² e 11.645/08, que alteraram o artigo 26 A da LDB e influenciam as culturas infantis na escola (educação infantil/pré-escola, 4 a 5 anos).

A hipótese nesta pesquisa é de que a literatura estabelece discursos que possibilitam a identificação cultural por intermédio das personagens³ dos livros e por meio dos textos escritos. Desse modo, os discursos operam nas narrativas literárias destinadas às crianças e acabam por difundir ideologicamente modelos culturais, padrões sociais e fenotípicos. Eles permitem à criança perceber o acesso a bens simbólicos e materiais por intermédio da representação das personagens das histórias em diferentes discursos (ROSEMBERG, 1985).

A percepção de hierarquias de raça/cor no ambiente escolar permite concepções racistas e preconceituosas, tanto implícitas quanto explícitas por via dos discursos veiculados pelos livros, quando privilegiam persoagens brancas e hierarquizam as relações. Elas circulam socialmente em possíveis leituras e influenciam as culturas, incluindo as infantis. Nesta perspectiva, a pesquisa analisa os programas de leitura de livros de literatura infanto-juvenil com a expectativa de promoção da igualdade racial. Apontamos como eles podem operar para o letramento literário para a diversidade. O letramento crítico racial, conceito utilizado nesta tese em consonância com a proposta de Aparecida Ferreira (2012) são importantes para a reflexão proposta.

Os questionamentos apresentados no problema deste estudo suscitaram uma busca de respostas em um diálogo multidisciplinar, desse modo, a tese se articula também com o estágio doutoral em atividades de pesquisa realizadas no Instituto de Educação, na Universidade do Minho, em Portugal, com os estudos da Sociologia da Infância sob a orientação do professor Dr. Manuel Sarmento e com o apoio financeiro da CAPES.

A partir de tais estudos, utilizaremos o termo “infâncias”, ao considerar o caráter plural dos sistemas simbólicos de valores, crenças e representações sociais

² A criação da Lei se deve ao papel fundamental naquele momento histórico do Deputado Federal do Mato Grosso do Sul, Eurídio Ben-hur Ferreira.

³ O termo *a personagem* vem do latim *persona* e segue as discussões de Antônio Cândido, Anatol Rosenfeld, Décio de Almeida Prado e Paulo E. S. Gomes no livro *A personagem de ficção*.

das crianças em diferentes contextos históricos, em interação com as culturas, e também responsáveis pela sua produção e (re) produção (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20). Apesar de não termos nesta pesquisa a participação de crianças, compreendemos que as políticas destinadas a garantir direitos às infâncias são contextualizadas historicamente e impactam a cultura e as práticas discursivas sociais e, por isso, também as culturas infantis.

Sarmento e Pinto (1997) remetem a diferentes infâncias, as quais ocupam um mesmo tempo e lugar, contudo com diferenças diversas quanto à classe social, à raça e ao sexo/gênero. O nosso trabalho tangencia a sociologia da infância, pois, por meio da análise dos artefatos produzidos e consumidos pelas crianças no ambiente educacional indicam ideologicamente a construção que influencia a sociedade. A ideologia também é transposta como modelo social na organização das culturas, inclusive as infantis.

Nas relações sociais há um espaço de tensões discursivas que expressam contextos políticos, culturais e sociais: eles se interpenetram, são refutados, fazem parte de uma teia discursiva em contextos de letramentos⁴ variados. Mikhail Bakhtin, no livro *Problemas da poética de Dostoiévski* (2008), distingue a língua e o discurso:

Intitulamos este capítulo “O discurso em Dostoiévski” porque temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto da lingüística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso (BAKHTIN, 2008, p. 181).

Tal citação indica o entendimento da linguagem por meio da construção e da produção de sentidos apoiada nas relações de sujeitos contextualizados historicamente. A linguagem está vinculada aos falantes, a seus atos e às várias esferas institucionais e aos contextos aos quais estão inseridos. Sendo assim, ao se considerar essas questões no plano analítico, simbólico e estrutural, é possível presumir a leitura de um livro como forma de acesso a modelos culturais que impactam a sociedade nas teias relacionais discursivas, simbólicas e ideológicas, enfim, dialógicas, em um movimento contínuo e fluido em contextos de letramentos, por

⁴ Seguiremos no uso do termo letramento a teoria de Brian V. Street (2001) que indica o termo no plural, compreendido como práticas sociais discursivas em várias esferas sociais, inclusive, a escolar.

vezes acessados ou ignorados pelos falantes e leitores em escolhas linguísticas nos contextos sociais.

Os termos essencialmente distintos na teoria de Bakhtin (2008) são a polifonia e o dialogismo. A polifonia é a representação de várias vozes que se manifestam e indicam pontos de vista sociais sobre determinado objeto e o dialogismo ocorre em um determinado tempo e local do diálogo, tanto exterior, na relação com o outro, na escrita, na leitura; ou no interior da consciência por meio da linguagem com variações de contexto e mutável ao longo do tempo (BRAIT, 2000). A ideia de tecido textual discursivo em uma linguagem viva em enunciados concretos e reais nos permite afirmar a literatura como plurivocal, que se dá em um determinado contexto e possui implicações históricas, sociais e ideológicas na valoração da leitura, e do livro como obra de arte. Portanto, considerações desse teórico merecerão reflexão no capítulo cinco.

Consideramos outra teoria com nuances e enunciação de outros elementos nos discursos para além dos referenciados por Bakhtin. A vertente sociocognitiva do discurso, concebida por Teun Van Dijk (1997, 2015), reconhece as práticas discursivas institucionalizadas de acesso e privilégio que se relacionam à cognição social e estão debruçadas em análises da exclusão dos negros destas práticas.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) também denominada Estudos Críticos do Discurso (ECD), engendrada pelo teórico, analisa os abusos de poder. Ele estudou os vários domínios de práticas discursivas e observou que são recorrentes duas inserções de domínios discursivos: por meio da voz reportada e por meio da construção predicativa. O primeiro caso ocorre quando o discurso de um grupo excluído socialmente é usado por meio de entrevista e fala e, no segundo, quando constrói-se a imagem desse grupo por comentários, no caso, predicções em relações hierarquizadas e de abuso de poder “que resultam em desigualdades e injustiças sociais” (VAN DIJK, 2015, p.10). A manipulação discursiva ocorre, conforme Van Dijk, (2015) quando os grupos acessam os discursos e constroem a sua representação social por meio deles. Como exemplificação, tomemos o momento atual em que o tecido discursivo social está em constante atrito: um grupo reivindica, reflete e debate em diferentes esferas sociais pela afirmação de um sujeito multicultural, heterogêneo, fluido e com colorismos além da brancura e apregoa o respeito às diferenças; o outro busca enunciados para restringir o sujeito a uma proposição excludente, misógina, racista, dual e homogênea por meio dos discursos. Eles não são entendidos como

construções autônomas, mas como construções com base nas interações sociais, por isso, os ECDs propõem uma abordagem metodológica multidisciplinar com ênfase em como os discursos são construídos desde a escolha sintático-semântica de um termo até as semioses derivadas dos discursos, por exemplo, na escolha das imagens nas ilustrações, quando operam estratégias de subordinação e abusos de poder.

Os discursos representam a estrutura histórica e também ideológica de representação das várias vozes sociais que se entrecruzam, que são rechaçadas e são internalizadas nos enunciados produzidos pelos sujeitos em diferentes contextos e modificados ao longo do tempo. Os usos dos discursos nas práticas sociais concretizados pela linguagem são um dos interesses dos estudos de Teun Van Dijk (1997):

[...] embora as ideologias sejam evidentemente sociais e políticas e estejam relacionadas com grupos e estruturas societais [...], possuem também uma dimensão cognitiva crucial. Em termos intuitivos incorporam objetos mentais, tais como ideias, pensamentos, crenças, apreciações e valores (1997, p. 107).

Os ECD refletem a dimensão estrutural social constituída nas práticas discursivas de grupos de brancos e negros⁵ e refletem sobre as relações sociais, dentre as quais se destacam particularmente os privilégios da branquitude. Tais discursos se materializam em sistemas ideológicos discursivos amparados em práticas discursivas presentes nas relações socioeconômicas, políticas, culturais, em diferentes esferas sociais institucionalizadas e perpassam os documentos políticos. A reflexão de Teun A. Van Dijk (1997, 2015) indica que a estrutura social sofre influências por meio do controle dos discursos e por meio da ideologia⁶. Os discursos também são compreendidos pelos interesses do Estado e de outras instâncias de poder, nas palavras de Van Dijk (2015):

De forma semelhante, a elites do poder também possuem acesso a manobras

⁵ Os termos negra/o utilizado nessa tese, conforme Sales Santos (2002), são de pessoas classificadas como pretas e pardas que, segundo os censos demográficos, realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), permite que eles sejam agregados em um grupo racial.

⁶ As questões ideológicas, segundo Van Dijk, são: “ [...] por definição, gerais e abstratas, porque precisam se ajustar a muitas atitudes diferentes em domínios sociais diferentes [...] É assumido que as ideologias são organizadas primeiramente pelos autoesquemas de grupo, com categorias tais como: critérios de pertencimento, atividades, propósitos, valores/normas, posição social e recursos. Essas são as categorias em que a informação crucial que autodefine o próprio grupo” (2015, p.220).

para controlar a dissidência e a resistência, entre as quais realizar processos de seleção na contratação de pessoal e na contratação de pessoal e na decisão sobre pagar patrocínios, impondo formas mais ou menos confesas de censura, recorrendo a campanhas de difamação e a outros mecanismos para silenciar os “radicais” e os seus meios de comunicação. [...] Por isso, em muitos países ocidentais, basta que alguém seja taxado de “comunista”, ou como uma pessoa contrária ao nosso tipo de “liberdade” ou a um valor dominante similar, para ser desqualificado como um formulador sério de contra-ideologias. Essa é uma estratégia poderosa para manter a própria elite simbólica sob controle, tanto interna quanto externamente (VAN DIJK, 2015, p.51).

A citação expressa como a escolha sintático-semântica possui uma força de convencimento ideológico e opera no tecido discursivo social influenciando-o. De forma particular, ainda se aponta para o delicado contexto social e político no Brasil, no qual os privilégios da branquitude formam uma estrutura de dominação nos discursos: nos gêneros dos discursos e nas imagens proferidas na sociedade em diferentes práticas discursivas.

As propriedades dos ECD desempenham um papel essencial nas análises organizadas nesta tese na compreensão de como os livros infantis operam na relação de estrutura discursiva e desigualdade racial, ao manterem discursos racistas e de dominação na exaltação de grupos de brancos e derrogação de grupos de negros em diferentes níveis de discursos. Tais escolhas perpassam a estrutura social em exclusões e assimetrias entre os grupos menos privilegiados, conferindo manobras de exclusão desde as infâncias por meio de artefatos como o livro infantil. Sendo assim, afirmamos que um livro pode mudar toda uma estrutura ao influenciar ideologicamente as culturas. Com base na discussão até aqui proferida, organizamos o trabalho em capítulos, os quais estão descritos a seguir.

No capítulo introdutório, apresentamos as motivações, o problema de pesquisa, as hipóteses, os objetivos e as análises; a seguir, discorreremos sobre a organização dos capítulos posteriores. No subcapítulo da primeira parte apresenta-se a metodologia utilizada e, em seguida, e a descrição do relato da pesquisa em forma de diário de campo. Com esta disposição estrutural, procuramos organizar as informações sobre os vários procedimentos utilizados na tese na coleta de dados e análises subsequentes.

No capítulo dois, foi realizada uma revisão bibliográfica, desse modo, categorizamos os trabalhos acadêmicos produzidos no período de 2006 a 2015, seguindo critérios a serem relatados também no capítulo dois. As pesquisas corroboraram com a investigação dos pressupostos de desigualdades entre a

representação de personagens brancas e não-brancas e indicaram a influência em discursos que privilegiam a branquitude e estruturam hierarquias raciais nos livros literários infantis. A segunda parte deste capítulo é um desdobramento das categorias levantadas nos trabalhos encontrados no período acima descrito. Neste trabalho, algumas questões foram ponderadas tais como as conquistas, os avanços e a resistência da educação infantil, tanto em prol das infâncias como também na afirmação da diversidade.

A participação do movimento negro e de teóricos da área sobre EREER subsidiam as discussões propostas neste capítulo. Assim, combativamente, a constatação da branquitude nesta pesquisa é debatida como uma afirmação essencial histórica e compreendida como aspecto base do pensamento colonial. Como ponto de reflexão, significa: “[...] uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (QUIJANO, 2009, p.74).” Em um plano reflexivo, a afirmação de hierarquias sociais compreendidas historicamente podem operar em prol de um projeto emancipatório maior, pois: “A opção descolonial é epistêmica” (MIGNOLO, 2008, p.290). Isto não significa o desprezo por construções geo-políticas afirmadas no Ocidente, mas propõe afirmar outras geopolíticas antes invisibilizadas e silenciadas. Considerar o discurso de povos historicamente silenciados serve também para contestar as relações de dominação e privilégios, a começar pelo mito da igualdade racial.

Nesse viés, observamos como as reflexões apontadas nos trabalhos encontrados nas pesquisas indicam que os livros produzidos para as crianças por meio de editais específicos são mediados pela interpretação dos adultos sobre “ser criança” e acabaram por influenciar a produção literária destinada a elas e socialmente impactaram as culturas infantis, como anteriormente indicaram as pesquisas de Fúlvia Rosenberg (1985), Paulo Vinicius Baptista Silva (2005), dentre outros. Isso ocorre porque, as crianças, por meio da experiência literária, podem internalizar modos, representações e construções societárias pela forma de interação discursiva desde muito pequenas. Diante disso, no capítulo três refletimos sobre o PNBE para, no desdobramento dos aspectos interpretados sobre os livros infantis, avaliarmos o impacto deste na aproximação com os discursos do programa de leitura de Curitiba e com a escolha dos livros, apresentados no quarto capítulo.

O programa PNBE foi suspenso desde 2016, entretanto o seu debate ainda se faz necessário, já que mesmo extinto influencia e acreditamos influenciará outros programas de livros literários. Compreendemos de forma específica, tomado o tema desta tese, o respeito à diversidade como um ponto ainda a ser refletido e ampliado. Dentre os critérios elencados na seleção dos livros de literatura infantil pelo PNBE, um dos objetivos principais do programa era:

[...] prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica (BRASIL, 2012, p.1).

Na sequência, destacam-se alguns dos critérios enunciados pelo PNBE como o da representatividade, levando em conta que as obras não devem ter “didatismos ou moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem” (BRASIL, 2014, p 21). Além disso, devem atender aos alunos com necessidades especiais; ter textos de diferentes gêneros textuais para os alunos lerem com autonomia e também com a mediação do professor; apresentar adequação da obra “à faixa etária e aos desejos dos alunos” (BRASIL, 2014, p. 20).

Os critérios avaliativos na análise da obra ainda previam apresentar diferentes variações linguísticas sem favorecer a regionalidade e sem apresentar preconceito no uso da linguagem; possibilitar fruição estética na composição e com a linguagem; estimular a imaginação, a criatividade o raciocínio e a reflexão pela qualidade textual. Quanto ao tema, a obra deveria ter adequação temática em: “[...] contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira (BRASIL, 2014, p. 19)”; os aspectos gráficos seguiriam em conformidade com os/as alunos(as) de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade, de acordo com o Inmetro, e resistentes ao manuseio das crianças. O PNBE teve uma importância fundamental nos avanços em prol de políticas de leitura estendidas ao território nacional, agora precarizadas em razão de sua suspensão.

No capítulo quatro descrevemos, de maneira breve, os avanços da educação infantil em Curitiba para refletirmos sobre as assimetrias sociais imputadas às infâncias quando lhes falta um livro ou/e circulam livros tendo como norma a branquidade. Ainda, faz-se uma análise dos espaços em que as bibliotecas temáticas da cidade estão localizadas. Desse modo, na interação das crianças com os livros em

escolas públicas, eles chegam por meio de programas de leitura. Os livros incidem de forma específica no ambiente educacional, sendo que as crianças que não estão na escola não participam do repertório de leituras organizado pelas políticas públicas. Aparentemente, quando não estão no espaço educacional, elas então são excluídas da dinâmica de livros propostos pelas políticas de leitura. Entretanto, em Curitiba, há uma disposição de bibliotecas construídas estrategicamente junto às escolas e abertas à comunidade, neste caso, a população da maioria dos bairros tem acesso. Contudo, existem as bibliotecas denominadas de temáticas, conectadas em rede, que concentram acervos maiores e servem de visitaçaõ para as escolas e unidades educativas. Elas foram construídas em sua maioria em bairros mais centrais, nos quais está disposta uma parcela de livros indicados pelos programas públicos.

A localização das bibliotecas temáticas em Curitiba se diferenciam devido aos investimentos culturais de formação de professores, formação de leitores, cursos, entre outras atividades como contação de histórias para as crianças. Em sua maioria, elas são organizadas simbólica e materialmente em pontos estratégicos na cidade em bairros economicamente desenvolvidos e mais centrais. Essa relação aparentemente simples produz desigualdades no espaço geográfico e de mobilidade entre a periferia e o centro.

Estamos de tal forma habituados à geografia da cidade e de seus espaços, por isso, buscou-se analisar geograficamente o espaço ocupado pelas bibliotecas temáticas, localizadas em bairros mais centrais. Esta reflexão abarca de que forma a organização pode representar um deslocamento do eixo periférico para o centro da cidade, e considera que a visitaçaõ das crianças percorre alguns quilômetros dos bairros mais periféricos, por vezes sem tanto investimento e assistência da Prefeitura. Os dados corroboram para um viés ideológico de privilégios assentados na branquitude, inclusive de acesso à biblioteca, em uma rede negligente dos direitos da população e das crianças em bairros periféricos. Tal condição de forma relacional acentua assimetrias e exclusões e valoriza espaços de poder centrais instituídos também geograficamente no acesso aos livros.

Nesse sentido, cabe a reflexão acerca das políticas propostas para a leitura, no caso, sobre a escolha de um livro, ou no espaço de uma biblioteca ao considerar o universo simbólico educacional ao impactar as culturas infantis e as infâncias. Apesar de não mensurarmos diretamente este impacto na infância por meio de dados coletados junto às crianças, ele é problematizado por meio da reflexão na

compreensão de que política de leitura é um bem de pertença simbólico e de acesso para todos os grupos sociais.

Tal consideração é relevante, pois as bibliotecas são um espaço utilizado também pelas escolas com educação infantil, CMEIs e CEIs. Não nos debruçamos sobre os dados da utilização destes espaços pela população fora do ambiente escolar, no entanto algumas bibliotecas estão centralizadas em um circuito turístico e a impressão aos visitantes e à sociedade é de que a cidade possui um avanço social e inclusivo proposto pelas políticas públicas e disposto na cidade. Atentamos que as provas nacionais que integram índices nacionais medem a leitura com base em avanços sociais ou atrasos, e os espaços de uma cidade com muitas bibliotecas simbolicamente criam a suposição de avanço e, possivelmente, estimulam a ideia de desenvolvimento social. Alegoricamente, a construção das bibliotecas no município de Curitiba indica conquista; entretanto, para além delas, está a aparência, a qual pode se confirmar em estratégia política que desloca a leitura e os livros para os grupos privilegiados e impacta outras exclusões históricas e sociais. Na sequência do capítulo, apresentamos parte da entrevista realizada com as gestoras que cuidam da análise técnica na escolha do livro de literatura no município e analisamos os documentos da área, comparando a ocorrência dos discursos na orientação da diversidade na seleção das obras literárias.

Com esta perspectiva, os ECD não indicam neutralidade nas análises dos dados. Isso significa relacionar ideologicamente, por um lado, a construção das estruturas discursivas e das cognitivas como avanço em contraste com as estruturas sociais, na investigação dos programas de leitura. Substancialmente, quando em meio ao discurso hegemônico globalizante, eles indicam proposições racistas e de silenciamentos no que diz respeito ao direito das crianças às diferenças nos artefatos dedicados a elas.

Uma vez descrito o programa federal, o capítulo cinco investiga por meio da análise quantitativa e qualitativa os discursos e a representação de crianças brancas e negras como personagens de texto nos livros analisados, nas instituições de educação infantil.

As relações imbricadas entre o programa nacional e o municipal indicam a importância simbólica do livro na expressão cultural e atuante para a promoção da igualdade racial, pois: “embora acabem descobrindo que parte desse mundo é apenas ficção, personagens específicos e eventos específicos que serão rejeitados, os

padrões recorrentes de valores, as expectativas estáveis sobre os papéis e relações que fazem parte de sua cultura permanecerão (APPLEBEE, 1973, p. 53)”.

Os pontos de aproximação indicaram em ambos os programas, o federal e o municipal, a importância do livro desde a sua seleção até a sua aquisição, por meio de editais de seleção e de critérios específicos, antes de se efetivar a compra ou a indicação de compra pelos programas de leitura. Comparativamente, os apontamentos nos levam a acreditar em uma aproximação entre os programas na escolha literária, neste caso, de padrões estéticos, sociais, culturais e familiares como modelos, nos quais algumas crianças podem se ver representadas de forma constante e outras não. Nos livros, as personagens, por vezes crianças, não são compreendidas como fora da história: elas se veem dentro da história em uma brincadeira, um jogo possível com a literatura.

Dedica-se, ainda, no quinto capítulo, ao debate sobre os contextos de letramentos, a partir do debate de Brian V. Street (2014, 2013). Na análise de documentos jurídicos, encontramos resquícios de estratégias governamentais contra o analfabetismo por meio da supremacia grafocêntrica em programas de leitura para as crianças. Com base nesta reflexão, contestamos a hierarquização grafocêntrica, quando exclui a brincadeira e o jogo em contextos de letramentos e inferioriza a oralidade. A literatura faz parte da cultura e da instituição escolar, uma vez que ela segue critérios dados por um sistema educacional organizado também por políticas para a leitura. Ela está inserida em intervenções educativas e também segue recomendações editoriais institucionalizadas pelos governos federal e municipal, por vezes com pressupostos de desenvolvimento cognitivo associados ao desenvolvimento técnico da leitura e da escrita, pautados no desenvolvimento econômico.

Por meio da análise dos discursos institucionais na esfera das políticas educacionais proferidos sobre a literatura e as infâncias nos programas federal e municipal, considerando uma cuidadosa análise descritiva dos documentos institucionais, indicamos como importante o letramento literário racial. As dimensões conceituais de letramentos propostas aqui sugerem o aporte para se pensar em como são organizadas as escolhas dos livros indicados no município para a compra e como poderão corroborar para a diversidade.

Compreendemos as culturas infantis como parte da interação relacional, produtoras de conhecimento e de cultura, e participantes de diferentes contextos de

letramentos, tomando como base a estrutura social e histórica e contextual da pluralidade e diversidade das infâncias. Como Benjamin afirma, há “um sinal secreto do vindouro o qual fala pelo gesto infantil” (2014, p.119). Assim, propomos no capítulo final a reflexão sobre a importância de eventos de letramentos literários e práticas de letramentos literários para a literatura na promoção da igualdade racial e diversidade no livro infantil como um direito da criança, em diálogo com Brian Street (2014, 2003, 2001), Rildo Cosson (2006), Peter Hunt (2010), Aparecida Ferreira (2012) e bell hooks (1992).

Observamos, nesta parte final, os critérios enunciados anteriormente por meio dos discursos propostos para a tessitura de propostas para diversidade com o recorte e a intersecção étnico-racial, coletados na entrevista e nos questionários respondidos pelas pedagogas, professoras e gestoras. Atentamos para a importância da política que organiza os programas de leitura indicados para as infâncias com a autoridade das políticas educacionais, na perspectiva de que são indicadas para as crianças e influenciam a organização social e cultural. Reiteramos, assim, a importância nos cuidados da produção dos artefatos destinados às infâncias e aos seus jogos.

As realidades educacionais são complexas e as políticas educacionais operam sobre as infâncias e influenciam os jogos de aprendizagem na instituição educacional. Por isso, uma das preocupações de Rosemberg (1985) era a de que a educação infantil é um campo com produção de pesquisas minoritárias e, muitas vezes, insuficientes para subsidiar as práticas levadas a termo nos programas, redes e escolas. Apesar de muitos avanços na área de pesquisa da educação infantil, ela sofre retrocessos no atual governo. As histórias escritas são enraizadas em um ideário adulto ideologicamente estruturado por discursos, por vezes, colonial e hierarquizante com privilégios para o branco, contribuindo na construção simbólica relacional com as culturas infantis, nos jogos e nas brincadeiras. Sarmiento e Pinto afirmam:

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (SARMENTO, 1997, p. 20).

As culturas infantis podem internalizar mecanismos estruturantes e podem influenciar exclusões futuras e manter as atuais.

Da mesma forma como a literatura faz parte de um espaço de reflexão e jogos para as infâncias, na escrita deste trabalho escolhemos imagens e fragmentos textuais de parte dos livros selecionados nos programas de leitura municipal e federal para serem analisados. Essa escolha ajudou a percorrer o caminho próprio do trabalho e fez lembrar que sem televisão durante parte da infância, encontrei na leitura muito mais do que livros, sempre ansiosa em decifrar os códigos linguísticos e muito curiosa, organizava verdadeiras odisséias por meio das imagens, as quais percorria em voz alta em minhas leituras e me demorava em contar tantas histórias quanto pudesse inventar, além de várias trilhas sonoras. Assim, o pressuposto benjaminiano nos foi caro na feitura da tese ao inserir a literatura como um jogo e o livro como um brinquedo:

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto de criança com os adultos, mas destes com a criança. (...) os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos (BENJAMIN, 2014, p.96).

Estendemos, assim, a noção de “brinquedo” na concepção de Benjamin também para o livro, uma vez que o livro é feito por adultos que têm em mente noções de infâncias e agora ilustrará parte de uma tese de uma adulta que, ao analisar imagens, rememora nelas parte das brincadeiras de infância e as (re)significa.

1.1 A VIA: PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Esta tese é, no plano teórico-metodológico, uma pesquisa com enfoque na perspectiva dos estudos críticos sobre as relações raciais no Brasil e que se utiliza de diferentes instrumentos de recolha de dados, na cidade de Curitiba. Os espaços de investigação foram a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) e as unidades de educação infantil junto às professoras, pedagogas, diretoras, gestoras e os livros literários, conforme detalharemos na sequência.

Pesquisa-se os programas de leitura. Assim, no que concerne ao aspecto literário indicado para a educação infantil, as análises consideraram os livros indicados

e utilizados na rede com as crianças dos 4 aos 6 anos⁷, divididas em classes de pré I e pré II. Reconhecemos e descrevemos o impacto das bibliotecas municipais como estratégia diferencial de uma política ampliada em espaços que reiteram a operacionalização, a subjetividade e o impacto social, inclusive na disposição dos livros para as unidades de educação infantil usufruírem.

Como ponto de reflexão, adotamos os Estudos Críticos do Discurso (ECD) propostos por Teun Van Dijk (2015) e por meio dele afirmamos que as políticas não são neutras, como citado anteriormente. Elas impactam as identidades culturais e estruturam a sociedade e nela a educação escolarizada, como também os artefatos culturais para ela produzidos, como os livros dedicados às infâncias. Teun Van Dijk (2015) trata da importância de uma análise do discurso, “[...] há uma compreensão geral das maneiras como o conhecimento, o preconceito e as ideologias são adquiridas através do discurso” (VAN DIJK, 2015, p.33). Nessa abordagem, o papel do discurso é compreendido como uma prática social, no qual o contexto e as ideologias estão presentes, em relações de abuso de poder por meio da interação. O entendimento dessa proposta é que a análise dos textos falados, escritos e das práticas discursivas também está na distribuição e no consumo de textos e na reprodução deles, assim como nas práticas culturais sociais ao hierarquizarem algumas relações. Com essa consideração, compreendemos as relações de poder institucionais/governamentais e a estrutura de como os discursos institucionais são produzidos. Para tal reflexão, consideramos as discussões na teoria social e em pensadores críticos sobre as desigualdades sociais. Por isso, a pesquisa busca, a partir do aporte teórico, apreender e confrontar os discursos dos sujeitos envolvidos por meio de entrevistas e questionários realizados com as pedagogas e professoras da Rede Municipal de Curitiba, do aporte jurídico e dos livros infantis.

Esse alargamento do contexto educacional em uma perspectiva relacional para além da escola em confrontos com as instituições sociais e os sujeitos por meio da análise do discurso é uma relação experimentada pela pedagogia teórico-crítica e

⁷ O CNE/CEB nº 01/2010 e 06/2010 fixou que para ingressar no ensino fundamental a criança tinha que ter completo seis anos até 31 de março do período letivo, após essa data, seriam matriculadas na etapa anterior, ou seja, na pré-escola. A conjuntura atual no Paraná permite que as crianças que completam quatro anos e seis anos até 31 de dezembro podem ser: as com menos idade matriculadas na educação infantil e as com mais idade no ensino fundamental, por isso, encontramos essa variação de idade.

redefine os limites existentes e a intersecção entre o público e o individual na sociedade. Henry A. Giroux (1999), um dos teóricos utilizados nesta tese, é um dos exemplos de quem produz crítica sobre os códigos culturais existentes, traduzindo o espaço público em estreito diálogo com o político na análise de fins educativos centrais. Na área de estudo é possível interseccionar também a linguagem, bem como os códigos culturais, a subjetividade e a identidade. O trabalho de Giroux (1999) amplia o espectro das relações sociais políticas e institucionais e analisa os espaços de poder, os quais são de possível compreensão em razão dos códigos de linguagem, subjetividade e identidades. Tais estudos configuram uma abordagem de práticas reflexivas emancipatórias e dialéticas das análises organizacionais, potencialmente sendo possível desafiar a instituição. A “pedagogia de fronteira” (Giroux, 1999, p.47) é uma maneira de produzir novas respostas frente às existentes ao examinar de maneira relacional as instituições, o conhecimento, as políticas e as relações sociais.

As decisões tomadas durante a pesquisa sempre foram organizadas com a intenção de desenvolver respostas para que o trabalho, de maneira reflexiva, pudesse contribuir também a fim de superar a neutralidade institucional, diante da qual o racismo institucional, a falta de ética, o machismo e o descaso são usados como armas de opressão inominadas pelo sistema burocrático técnico. O caminho metodológico então foi marcado também por uma organização sistematizada para que as experiências institucionais contribuíssem para análise e reflexão; assim, os procedimentos foram:

a) Análise documental: histórico, funcionamento, acervo, distribuição, legislação, editais e resoluções do PNBE; da Secretaria Municipal de Educação: histórico da Educação Infantil, acervo, Plano Municipal de Educação e documentos relativos às políticas de leitura, literatura e bibliotecas de Curitiba, Cadernos Pedagógicos, Parâmetros e indicadores de qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil, Cadernos SEP e legislação.

b) Levantamento das pesquisas de 2006 até o ano de 2015, comparação dos dados e considerações de pesquisa sobre a temática étnico-racial, o PNBE e a literatura infantil. Revisão sistemática dos estudos com a finalidade de qualificar o problema de pesquisa e os resultados mais relevantes como parte na argumentação.

c) Visita e consulta ao acervo do PNBE no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) na Universidade Federal de Minas Gerais para leitura de parte do acervo dedicado à infância, via financiamento do Núcleo de Estudos e Pesquisas em

Infância e Educação Infantil da UFPR (NEPIE) e Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPR (NEAB).

d) Entrevistas com gestoras da Comissão de análise e escolha dos livros em Curitiba para a Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba⁸, com o intuito de conhecer o funcionamento dos Programas literários que incidem na aquisição de livros nos Centros Municipais de Educação Infantil: objetivos dos programas, critérios de avaliação, definição de listagens de livros, indicação de compras. Coleta de documentos com a Bibliotecária responsável pelos livros da Secretaria Municipal de Educação, realizada no ano de 2016.

e) Aplicação de questionário semiestruturado, divulgado em *Google docs*, para as pedagogas e professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), Centros de Educação Infantis (CEIs) e Escolas Municipais em que existia a oferta de educação infantil. Ainda foram enviados questionários para as pedagogas responsáveis pelos nove Núcleos Regionais do Município, pois elas orientam diretamente os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), Centros de Educação Infantis (CEIs) e Escolas Municipais em vários assuntos, inclusive na compra e na reposição do acervo de livros infantis. Por meio desse questionário, buscamos mapear a disposição dos livros; o acesso dos alunos/as aos acervos; os programas de leitura das unidades; os livros que consideram a diversidade étnico-racial trabalhados pelos professores; os critérios dos livros escolhidos pelas unidades para a compra por meio da descentralização, de doação ou do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); bem como os projetos destinados à literatura propostos pelas unidades.

f) Trabalho de campo em duas unidades de CMEIs, uma Escola Municipal e uma Unidade Conveniada para verificar o desenvolvimento das políticas de leitura nestas unidades e para a análise dos livros dispostos no acervo. Os aceites foram de dois locais mais centrais e outros dois periféricos. Neles, lemos, analisamos e colhemos fotografias dos livros utilizados e posteriormente os comparamos e definimos quais chegavam por intermédio do PNBE, quais os adquiridos pela SME (nomeados em sua origem como “doações”) e, ainda, os adquiridos pela própria

⁸ Na escrita da tese, utilizamos duas terminologias para referir a Comissão: uma segue o Decreto 10/2009 como, Comissão de análise e escolha de livros, e a outra está no site específico com as obras, como Comissão de Livros do Departamento de Educação Infantil em Curitiba.

unidade. Decidimos utilizar a disposição geográfica das unidades para nomeá-las devido ao pedido de sigilo. Os levantamentos da amostragem dos livros de literatura infantil foram realizados no segundo semestre de 2016.

g) Na pesquisa de campo, utilizamos um caderno para anotações informais dos dados coletados nas observações e nas interações com as profissionais. A pesquisa de campo incluiu as conversas nas escolas com os docentes, as trocas de experiências relativas às práticas de leitura e à distribuição dos livros. Inseriu-se a reflexão dessas profissionais sobre os espaços físicos das unidades, a organização e a constituição dos acervos, a forma de acesso e o uso dos livros pela comunidade escolar. Para o estudo, algumas questões foram levadas em conta, como as práticas de leitura, os profissionais da educação responsáveis pelo acesso aos livros e as mediações com estes, a formação dos profissionais envolvidos com as práticas de leitura, as formações oferecidas pela SME e acessadas pelas referidas profissionais foram tomados em conta. Consideramos relevante revelar esse detalhe para informar aos leitores a postura como pesquisadora, na sistematização e reflexividade na descrição das informações. Essas anotações serviram como recurso para lembrar e inserir posteriormente algumas reflexões, por exemplo, nas descrições quando busquei as fotografias para ilustrar os locais. Muito provavelmente, se fosse pedido um consentimento livre e esclarecido, formalizando a minha escuta e diálogo com todos os sujeitos encontrados em campo e não referenciados na pesquisa, esses momentos não seriam naturais e impactariam a minha experiência e até mesmo a escolha teórica de outra maneira.

h) O último procedimento foi a recepção da organização de listagem de livros com a escolha das obras pelas profissionais com as crianças das unidades educacionais pesquisadas. Uma amostra com 92 livros foi submetida a técnicas de análise de conteúdo. Para tal, trabalhamos com uma adaptação da grade de análise da pesquisa qualitativa utilizada por Rosemberg (1985), bem como nos estudos de Bazilli (1999), Silva (2005), Venâncio (2009) e Oliveira (2011), o que possibilita a comparação entre os dados observados nos acervos e nas pesquisas anteriores. Por meio deles, descreve-se como foi organizada em cada Centro de Educação Infantil a seleção dos livros que nos serviram de objeto de análise. No tratamento dos dados, uma série de informações dos livros, especialmente sobre as personagens identificadas nas capas, nas ilustrações e nos textos, foram registradas em planilha Excel (ANEXO III) e posteriormente tratadas com o programa SPSS, organizando

tabelas de frequências simples de características de personagens e cruzamento de características específicas por raça/cor e gênero das personagens.

A análise teórico-documental, como afirmado anteriormente, utilizou a teoria da análise do discurso, usada para o exame das entrevistas, das respostas dos questionários, das análises e comparações de leis e de documentos, à luz dos ECD, propostos por Teun Van Dijk (2015), e utilizados nesta tese, os quais fundamentam as análises, a saber, o questionário semiestruturado (ANEXO I), o roteiro de entrevista aplicado (ANEXO II), a análise qualitativa da amostra de livros disponíveis em instituições de educação infantil (ANEXO III) e dos documentos e legislações analisadas. A seguir, descrevemos como foi realizada a pesquisa de campo, a escolha e os aportes metodológicos.

1.2 O PERCURSO: A PESQUISA DE CAMPO, ESCOLHA E APORTES METODOLÓGICOS

A pesquisa se volta para a realidade municipal, pois as normas de gestão definem a responsabilidade da oferta da educação infantil e da etapa inicial do ensino fundamental aos municípios. Assim, o *locus* da pesquisa são os Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Curitiba, e o material são os livros direcionados para crianças de 4 a 6 anos de idade.

No pedido de autorização ao SME, propomos a aplicação do questionário semiestruturado para todas as unidades de Ensino de Educação Infantil de Curitiba, neste caso, às pedagogas dos Núcleos, que atuam diretamente com as Escolas e Unidades de Educação Infantil, por meio do *Google docs*. Decidimos apresentar um relato sobre como as etapas do processo de pesquisa foram se concretizando, usando os meses e o ano. Tal escolha considerou importante a validação dos dados de campo por meio de seu percurso e percalços, aparentemente comuns a quem se propõe à recolha de dados em campo.

A ética na pesquisa é um fator muito importante; assim reconhecemos as discussões sobre ética em pesquisa com seres humanos que a área de educação, inserida na área de Ciências Humanas, tem realizado nos anos 2015 a 2017. Utilizamos em nossa pesquisa o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” para que cada entrevistado pudesse assinar e rubricar as partes e assim assegurar o sigilo

sobre sua identidade e também que as informações não fossem alteradas e, sim, como instrumento a fim de contribuir com a pesquisa.

Enviamos o projeto definido na pesquisa para análise em meados de outubro de 2015. No dia 5 de novembro de 2015, chegou o *e-mail* de confirmação da leitura do projeto pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) com a respectiva autorização.

Na sequência da resposta de aprovação do projeto pela equipe, agendamos a entrevista para o dia seguinte, 06 de novembro de 2015, em ambiente próprio na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

Na entrevista na SME, iniciamos com as apresentações formais (nome, raça/cor, tempo de trabalho) e tivemos longas reflexões sobre a literatura, a importância da diversidade, o compromisso da PMC, os projetos e a importância da mediação da literatura. Decorreram 67 minutos de gravação, transcrita posteriormente, na qual as pedagogas, sem lerem os questionamentos formulados em roteiro próprio para a pesquisa, o contemplaram. Por meio da entrevista, ficou perceptível a formação cuidadosa das profissionais sobre o tema e seu domínio nas políticas públicas da SME sobre a literatura. Elas solicitaram que não fossem nomeadas, portanto mantivemos em sigilo suas identidades. A transcrição da entrevista foi aprovada por elas no início de fevereiro de 2016.

Com base na entrevista, compreendemos o processo de escolha dos livros e os critérios específicos municipais para a aquisição do material. Não há uma política orçamentária de compra do livro infantil, apenas a indicação. Tal indicação é normativa, pois só podem ser adquiridos livros que constam na lista; assim, caso seja importante algum livro não contemplado na lista, é necessário que as unidades o indiquem para uma análise. Essa análise é realizada junto com a pedagoga responsável pela unidade, por vezes, com a participação da pedagoga responsável pela regional. Após o exame da obra, a indicação segue em formulário próprio para o parecer das especialistas da SME. Sendo assim, quando aprovado, o livro passa a compor a lista de indicações; desse modo, poderá ser comprado pelas unidades.

A entrevista com as técnicas da Comissão de análise e escolha dos livros em Curitiba nos deu instrumentos para a continuidade da pesquisa e nos levou a solicitar entrevista com a bibliotecária do Núcleo para o levantamento dos documentos que regularizavam as práticas da referida Comissão.

A bibliotecária participou da implantação das políticas de leitura do município. A entrevista com a bibliotecária foi realizada em fevereiro de 2016; que indicou os documentos referentes à criação das bibliotecas, narrou o surgimento dos Faróis do saber, os cuidados desde a sua arquitetura e, ainda, citou as bibliotecas temáticas. Ela disponibilizou os documentos e a portaria que regulariza o trabalho da Comissão de análise e escolha dos livros em Curitiba (Anexo V). Segundo a entrevistada, naquele ano (2016), sobrou dinheiro e foi realizado investimento na aquisição de livros infantis a serem distribuídos aos CMEIS, em torno de 50 livros, sendo que todos compunham a seleção prévia organizada em listas pela Comissão de análise e escolha dos livros em Curitiba, disponibilizada no site da PMC, intitulado “cidade do conhecimento”. A última vez que uma compra desse porte havia sido possível, segundo ela, foi no ano de 2009. A entrevista da bibliotecária não foi transcrita, pois o discurso fora muito próximo ao encontrado nos documentos disponibilizados, sobre a importância das bibliotecas e do trabalho de mediação de leitura. Tais documentos serão mencionados nos capítulos três e quatro da pesquisa, assim como os documentos relativos à implementação do trabalho da comissão na análise (Anexo V), seleção e indicação dos livros às redes e às escolas de educação infantil.

A transcrição da entrevista realizada com a comissão seguiu a convenção proposta nos estudos da Análise da Conversação.

QUADRO 1– CÓDIGOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO

M: PARA A FALA DE UMA DAS ENTREVISTADAS
N: PARA A FALA DE UMA SEGUNDA ENTREVISTADA (...) PAUSA
PQ: FALA DA PESQUISADORA
GRIFO ÊNFASE DA PESQUISADORA

FONTE: Adaptada da convenção baseada nos estudos da análise da conversação proposta por Moita Lopes (1994).

Seguimos as recomendações de Moita Lopes (1994), quando este alerta para a importância da transcrição sem a exposição dos entrevistados, nem a intenção de inferir culpabilidade por meio dos discursos. Nosso compromisso, seguindo tal prática, é com a transcrição para embasar a pesquisa.

No início da pesquisa em 2015 tínhamos, em Curitiba, ao todo, 199 unidades educativas, incluindo CMEIs, Escolas com Educação Infantil e 80 conveniadas. Em dezembro de 2016, os dados eram de 205 Centros Municipais de Educação Infantil e

75 Centros de Educação Infantil Conveniados. O aumento significativo de unidades na rede em Curitiba, no ano de 2016, foi em razão da Emenda Constitucional 59/2009, pela qual tornou-se dever dos pais matricular os filhos com idade de 4 a 5 anos na pré-escola e o município deveria ter vagas suficientes para tal demanda.

Por intermédio do questionário, buscamos analisar o programa de leitura, verificar a disposição dos livros, as atividades de leitura, a escolha dos livros e os projetos de leitura em prol da diversidade.

No início do período letivo, em março de 2016, foi enviado *e-mail* para todas as unidades com uma breve apresentação sobre a pesquisa, a pesquisadora, o objetivo do trabalho, o termo de consentimento da SME (Anexo IV), o *link* do questionário (via *Google docs*) e igualmente solicitada a participação das educadoras, pedagogas das unidades de educação infantil e gestoras das regionais. Naquele mês, obtivemos em torno de três respostas das Escolas Municipais que trabalhavam com a Educação Infantil. Diante da baixa participação, solicitamos auxílio à técnica responsável pela aprovação do projeto na SME, inclusive para mudar a forma de abordagem no envio do questionário. Perscrutamos outras formas de aplicar a pesquisa, neste caso, sugerimos seguir aos locais, entretanto obteve-se como resposta a submissão de um novo projeto que dependeria de uma outra autorização para ir aos locais, situação que exigiria um tempo maior. Por essa razão, declinamos e insistimos na mesma abordagem.

Acolhemos o conselho da técnica e encontramos outras estratégias. Reorganizamos a forma de apresentação por meio de telefonemas com a apresentação da pesquisa para a pedagoga responsável e/ou diretora. Em seguida o convite era formalizado após a confirmação do endereço eletrônico dos locais. Insistentemente, utilizamos essa abordagem de março a julho com um convite para todas as unidades e totalizamos em torno de 22 respostas. As respostas poderiam ser coletivas ou individuais; essa era uma escolha possível, explicada no *e-mail* de apresentação. Dessa maneira, das 22 respostas, duas foram participações do mesmo local, contudo com contributos diferentes.

Inicialmente, pensamos em analisar as respostas para escolhermos os locais a serem investigados para a análise dos livros. No entanto, com a intenção em ampliarmos o percentual de respostas ao questionário, decidimos por locais que não haviam participado. Nas primeiras idas ao campo, apresentava-me e informava às pedagogas e diretoras que a parte importante da pesquisa consistia na participação e

no preenchimento do questionário semiestruturado. Reforçávamos o convite em conversas com as professoras, pedagogas e diretoras, em ambientes comuns. O questionário ficou aberto até o final da coleta dos dados, em novembro de 2016, para favorecer a participação das profissionais nos lugares visitados.

A definição dos locais seguiu o critério de haver a educação infantil em pelo menos uma das etapas definidas na pesquisa, o pré I e/ou pré II (crianças de 4 a 6 anos) e localização diferente. Apesar da boa recepção, nos diferentes locais e por meio de telefonemas, na hora de formalizar a data para a pesquisa, não havia resposta. E, na maioria das vezes, a insistência esbarrava nas atividades e decisões de uma equipe muito ocupada. Dessa maneira, por meio de indicação do orientador, das professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Gizele de Souza e Lucimar Rosa Dias, acessamos alguns locais, dois na esfera pública e um na esfera das conveniadas. Estabelecemos um cronograma de pesquisa em campo em uma escola, em uma unidade de educação infantil conveniada e em dois Centros Municipais de Educação Infantil. Como em alguns locais nos pediram sigilo quanto ao nome, mantivemos o sigilo de todos; entretanto destacamos a região geográfica, pois ela é importante para outras reflexões como a garantia e o direito à educação gratuita e pública, tema também apontado nesta tese.

A escola da pesquisa de campo fica localizada em uma região central de Curitiba, com população majoritariamente de classe média-alta. A pesquisa nesse lugar iniciou no final de agosto. Inicialmente, a Diretora foi receptiva e explicou que o acervo era pequeno, pois haviam implantado a Educação Infantil no ano de 2016, tendo apenas uma turma de pré II com crianças de 5 anos. Decidimos proceder a pesquisa na escola e organizarmos um cronograma com os dias da pesquisa para coincidir com os momentos em que as crianças estariam na biblioteca. No período de outubro a dezembro foram realizadas quatro visitas, com duração de 3 horas, totalizando 12 horas. Acompanhamos de perto a rotina dos empréstimos dos livros pelas crianças, as trocas entre os pares, a mediação e a leitura na biblioteca pela mediadora de leitura, antes do empréstimo ser efetivado por eles. Neste local, não me foi permitida a entrada em sala de aula para acompanhar as atividades, pois minha autorização de pesquisa também não assegurava essa participação. A coleta dos livros para análise seguiu os empréstimos realizados pelas crianças. Compreendemos que esta escolha não traduz de forma direta uma resposta das crianças, mas participamos brevemente das brincadeiras no momento em que elas escolheram os

livros e na interação delas no espaço da biblioteca. Nos momentos de empréstimo na biblioteca, elas ficavam com a mediadora de leitura.

Como a Educação Infantil era um processo em implantação na escola, havia muitos livros doados pela escola estadual, pois se tratava de uma escola com gerência compartilhada. As crianças selecionavam os mais coloridos, os das prateleiras mais baixas e os livros com animais. Estes foram dados que a mediadora de leitura, responsável pela organização da biblioteca, observava de forma continuada, sendo também sensível quando organizava os livros nas prateleiras para as crianças. Em nenhum dos locais visitados houve a possibilidade de empréstimo de livros para a pesquisa, então fotografei e filmei para a posterior análise. Paralelamente à recolha dos dados, solicitei às professoras da escola que preenchessem o questionário; no entanto, apenas a mediadora de leitura o preencheu nesta escola. Solicitei também à diretora que enviasse às professoras, tendo em vista que eu não tinha acesso ao *e-mail* das docentes e tratava-se apenas de uma turma, entretanto, infelizmente, não obtive resposta. Terminado este momento de análise, enviei *e-mail* para a diretora, agradei a recepção e o desenvolvimento do trabalho de campo e reiterei a importância do preenchimento do questionário para a continuidade da pesquisa, mas não obtive nenhuma resposta.

No mês de outubro de 2016, demos continuidade à pesquisa em um CMEI, localizado na zona leste de Curitiba; fui bem recepcionada desde o *e-mail* inicial com a mediação da Professora Gizele de Souza. A pedagoga responsável organizou o trabalho das professoras para que as crianças escolhessem os livros a serem trabalhados no local. Após esse trabalho interno, tivemos autorização para ir ao CMEI, no mês de novembro de 2016, para a recolha e análise do material utilizado com as crianças pelas professoras. No entanto, não foram informados os procedimentos de escolha ou sobre a participação das crianças e professoras, nem justificada a escolha daqueles livros em vez de outros. Nesse local, totalizamos quatro visitas de campo, desde a apresentação. Assim, em três momentos distintos, permanecemos na sala de professores em torno de 4 horas na recolha dos dados, totalizando 12 horas.

O ato de recolha do material considerou as narrativas e a indicação de que os livros escolhidos na análise para a pesquisa foram utilizados nas atividades de leitura na educação infantil, em Curitiba. Entretanto, não houve no trabalho a escuta das crianças nem a participação de forma direta delas. Tal afirmação é importante para balizar a pesquisa e os procedimentos adotados na análise do livro como artefato

cultural, utilizado na interação com as crianças, na mediação de leitura e outras práticas pedagógicas.

Assim, retornamos à unidade educacional, no início de novembro, para analisar os livros escolhidos pela escola. Em todas as idas à unidade educacional fomos sempre bem recepcionadas e presenciamos a insistência da pedagoga na participação das professoras na resposta do questionário semiestruturado. Entretanto, apenas uma professora preencheu o questionário, das quatro turmas existentes. Naquele período, o CMEI ficou sem internet na sala das professoras, em razão de alguns ajustes, segundo informações da instituição, o que dificultou e impossibilitou o procedimento.

O outro CMEI que aceitou participar da pesquisa estava localizado mais ao sul e distante do centro de Curitiba; tinha em torno de 100 crianças e apresentava 50 livros em seu acervo, guardados em uma caixa na sala de referência. Lá, iniciamos a pesquisa no período de outubro de 2016, realizamos duas visitas semanais, com duração de 4 horas, totalizando 8 horas. Cabe também explicitar que a visita de campo era um momento para conhecer as unidades, os livros e fazer a recolha dos dados, fotografar ou filmar todas as páginas, para depois analisar cada quadro da obra.

Nesse local, informaram-me que os CMEIs em Curitiba, após inaugurados, ganham um pequeno enxoval para o seu funcionamento. Ocorre que o local demorou em torno de 3 meses para entrar em funcionamento; por isso, parte de seu acervo foi deslocado para outras unidades. Por meio da observação, constatei que existiam desenhos de livros e imagens de livros não encontrados na caixa. A pedagoga nos revelou que as educadoras organizaram outras estratégias de leitura, tais como levar as crianças às bibliotecas municipais para passarem parte do dia e realizarem empréstimo de livros, ouvirem histórias e brincarem. Além disso, as educadoras efetivavam empréstimos pessoais de livros e organizavam atividades com as histórias, por isso, identificamos os desenhos em diferentes cantos na unidade.

Muitas dessas práticas de mediação de leitura, como a contação de histórias com o uso de livros, eram realizadas com livros que continham personagens negras. As atividades elaboradas com base nessas leituras estampavam as salas, os corredores, eram visíveis para quem chegasse até a unidade e abarcavam muitas representações do Cabelo de Lelê (2012), de Bruna e da galinha de Angola (2000), Chuva de Manga (2005) e Obax (2010). Os desenhos faziam referência ao universo conhecido em nossas pesquisas, e embora não fossem o foco de nossa atividade,

desviávamos em direção às atividades expostas na unidade. Nesse local, de maneira específica, percebemos que o planejamento da leitura com as crianças transformaram o espaço e modificaram as relações. O exemplo de leitura literária como prática reconhecida, legitimando territórios afro-brasileiros, quilombos, aldeias indígenas em contextos urbanos e rurais, foi uma possibilidade encontrada nesse espaço. As atividades dispostas em diferentes espaços no CMEI eram plurais e diversas. A experiência singular de leitura apresentou uma interpretação que indicava o trabalho com a diversidade. Não participamos da organização e de estratégias da mediação de leitura na unidade; entretanto, era evidente a relação entre o ambiente e o contexto social que informava ao leitor uma ampliação dos livros conhecidos pelas crianças, professoras e pedagogas, na inclusão de personagens negras.

No início de agosto de 2016, a pesquisa de campo foi na instituição conveniada. Ela está localizada na região central de Curitiba e tem orientação religiosa. Essa informação é um dado relevante tendo em vista que existiam nos espaços cartazes devocionais e condutas comuns à fé católica. O contato inicial possibilitou alguns acompanhamentos importantes; fomos à unidade 4 vezes e permanecemos em torno de 3 horas em cada momento, totalizando 12 horas, sempre com agendamento prévio. Acompanhamos as atividades na unidade, inclusive fomos convidada a contar histórias no local e a participar em sala de aula, observando a rotina de leitura e incursões em parte das atividades de seleção das obras para a pesquisa. A autorização em acompanhar as atividades na conveniada veio da busca da equipe pedagógica no aprofundamento do trabalho com a EREER junto ao NEAB, com a solicitação da indicação de livros infantis na área. Neste caso específico, representar para a instituição o NEAB⁹ permitiu uma interação diferenciada junto à equipe pedagógica, com trânsitos internos no acervo local para os registros de pesquisa.

A unidade conveniada possuía acervo no momento da pesquisa com mais de 600 livros para a consulta, localizado distante da sala de aula, sendo todos os livros muito antigos, e eram utilizados conforme a solicitação das professoras. A sala de referência possuía em torno de 70 livros, as professoras selecionavam alguns e incluíam no acervo de sala e nas atividades de leituras organizadas diariamente.

⁹ Destaco a importância da extensão, pesquisa e produção dos NEABs em todo o Brasil sobre a temática afro-brasileira, africana e indígena.

Dentre a maioria dos livros dispostos nas prateleiras para as crianças, os contos de fada, os com ilustrações de animais, os com números muito coloridos eram os escolhidos pelas crianças, influência da disposição dos livros nas prateleiras.

Quando as crianças, aos pares buscavam os livros, as opções já estavam pré-definidas pelos livros dispostos nas prateleiras, pois as capas estavam visíveis e acessíveis às crianças. Apesar de os livros serem dispostos antecipadamente, a professora apresentava em trabalhos semanais distintos um livro diferente dos livros do acervo de sala. Este não ficava ao alcance das crianças e, segundo ela, também fazia parte dos empréstimos em sala ao ser solicitado pelas crianças. No referido acervo, de cerca de 700 livros, não observei livros dos programas de leitura do PNBE, nem os da listagem de indicações sugeridos pela Comissão da SME.

A unidade conveniada recebe um valor específico, o qual pode ser utilizado para a aquisição de livros, contudo as demandas internas são variadas e o dinheiro serve também para a manutenção do local.

Em conformidade com as indicações do Conselho Municipal de Educação, a conveniada ao todo possui em torno de 45 crianças divididas em 4 turmas entre pré I e pré II e recebe subsídios governamentais e mensalidade dos familiares para manter o local. O atendimento é abrangente e compreendia o público de regiões próximas. Além disso, à pedagoga e às educadoras¹⁰ eram ofertados cursos de formação ministrados pela SME.

A identificação da pesquisadora nos locais visitados, fosse na sala de referência, na sala de professores ou na biblioteca, inicialmente deixava as educadoras mais silenciosas; algumas se afastavam e em poucos lugares algumas falaram comigo, mesmo eu buscando interação. Dessa maneira, falava com elas quando havia um convite implícito sobre assuntos comuns, tais como programas de televisão, a cidade, o tempo; assim, apenas quando percebia que se sentiam mais confortáveis fazia o convite para participarem da pesquisa e as respostas eram afirmativas. Por meio das solicitações insistentes, adicionamos mais 6 novas respostas, totalizando 28 respostas ao final do questionário, das quais duas participações referem-se a um mesmo local.

¹⁰ A identificação na pesquisa de forma única foram de mulheres que se identificaram com o gênero feminino, assim utilizaremos o termo educadoras.

Sobre os silenciamentos quanto ao não preenchimento do questionário, compreendemos que, segundo informações repassadas pela pedagoga, algumas educadoras não tinham internet em casa e nem sempre tiveram tempo para efetivar as respostas; ao mesmo tempo, compreendemos que são muitas as ações no cotidiano escolar. Entretanto, presumimos que, para evitar uma avaliação sobre as unidades, foi utilizado como estratégia o silenciamento. Uma das possibilidades possíveis da recusa para não preencherem o questionário supomos ser a falta de trabalho com a literatura e a diversidade, assim, a instituição não seria analisada ou avaliada. Como a pesquisa trazia perguntas específicas sobre a EREB, a recusa em participar sinaliza parcialmente a negação do próprio racismo estrutural. As investigações do movimento negro junto com intelectuais, no final dos anos de 1970, alertavam a sociedade sobre a situação da população negra, que ia para além do passado escravista. Conforme Nilma Lino Gomes afirma:

a desigualdade que atinge a população negra brasileira não é somente herança de um passado escravista, mas, sim, um fenômeno mais complexo e multicausal, um produto de uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural (Silvério, 2002). Essa interpretação da raça como estrutural e estruturante para se compreender a complexidade do quadro de discriminação e desigualdades no Brasil, realizada pelo movimento negro, aos poucos, passa a ocupar espaço nas análises sociológicas e entre os formuladores de políticas públicas (2012, p. 734).

Esta definição é considerada em conjunto com os outros dados levantados pela tese e servirão para a análise dos discursos da literatura infantil nas culturas escolares. Neste sentido, tais análises serão cotejadas com a análise das políticas de leitura em Curitiba, com reflexão sobre os editais do Programa Nacional de Biblioteca da Escola e dos livros indicados pela Rede Municipal destinados à Educação Infantil, mapeando a política municipal.

Portanto, no próximo capítulo consideramos importante partir das pesquisas produzidas desde o ano de 2006 até o ano de 2015, três anos após a aprovação da Lei 10.639, de 2003, para refletir sobre os trabalhos na área. Na seleção dos artigos, dissertações e teses inserimos como palavras-chave: a literatura infantil, PNBE e as infâncias. Com base nestes critérios, identificamos uma produção expressiva de pesquisas que apontam para uma desigualdade na representação entre personagens brancas e negras na literatura infantil. Nelas, assinalamos como princípios metodológicos comuns as análises qualitativas, quantitativas e a análise do discurso. Notamos, então, uma expressiva quantidade de artigos que indicam uma

desigualdade de representação nos livros infantis. Na afirmação de tal proposição, a participação de crianças foi base em algumas pesquisas e, de forma geral, o levantamento desses trabalhos apontou para diferenças no tratamento entre as categorias brancos e negros no tocante aos discursos e ilustrações nos livros infantis. Ao constatar tal questão, organizamos como parte do próximo capítulo a reflexão sobre a Educação das Relações-Étnico Raciais e o racismo no Brasil contra negros.

2. A PRODUÇÃO DE PESQUISAS SOBRE A LITERATURA INFANTIL, O PNBE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modelo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga a todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito (hooks, 2013, p. 63).

Iniciamos este capítulo com o apontamento de pesquisas, sobretudo as publicadas em revistas na área de educação, pois o caminho que trilhamos foi iniciado por outras pesquisadoras antes de nós. A maioria das pesquisas apresentadas aqui foram escritas por mulheres negras. Tal constatação indica a relevância das pesquisas realizadas por pesquisadoras não-brancas e, por meio delas, situamos outros lugares de fala não alcançados pelas pesquisadoras brancas, já que nos remetem a espaços antes silenciados. Assim, refletir com base na produção anterior sobre os estudos relacionados ao tema da pesquisa, também por meio de trabalhos que escutaram as crianças, possibilitou reconhecer a importância de um giro decolonial epistemológico, em uma postura de aprendizagem constante na valorização da teoria produzida no Brasil e fora dele por mulheres. Alguns trabalhos dessa natureza refletem sobre a branquitude como espaços de poder e os privilégios sociais indicados a ela. Desse modo, os contextos discursivos expressos nas pesquisas são uma partilha essencial ao apontar privilégios que desde muito pequenas as crianças brancas possuem se comparadas com as negras. Nessa relação torna-se fundamental instituir outras maneiras de aprender, para que com a soma das pesquisas anteriores, as atuais e as vindouras, possamos reconhecer uma pedagogia transformadora contracorrente, de resistência e de emancipação contra as práticas discriminatórias hierarquizantes.

Sobre a literatura, consideramos os estudos de Peter Hunt (2010), os quais destacam a importância de pensar sobre como são trabalhados os livros de literatura infantil e (re)significam a teoria crítica sobre a literatura infantil. Com base nas reflexões deste autor, há uma intersecção entre diferentes grupos que arrolam experiências importantes aos leitores. Ela percorre sincrônica e diacronicamente a cultura. Compreendemos de forma relacional que a leitura de um livro na escola pode impactar a sociedade como um todo, pois ele é um importante termômetro para verificarmos parte do acesso da população.

Na apropriação material de um livro, no jogo com a leitura, a criança experimenta conexões relacionadas às histórias e às possíveis identificações com ela. Por isso, a suspensão do PNBE é uma afronta à sociedade e aos direitos das crianças no acesso aos livros literários. Partilhamos neste trabalho a intenção em ampliar e melhorar aspectos próprios dos programas de leituras no que concerne à afirmação da diversidade, com ênfase para a EREER. Informa-se que, frente ao registro de 18 pesquisas selecionadas para a leitura, os quais abarcavam os critérios enunciados anteriormente, no seu conjunto, elas afirmaram uma maioria de personagens brancas. As pesquisas, ainda, indicaram, em sua maior parte, desigualdades nas representações de personagens brancas e não-brancas. Este dado revela que há privilégios em relação a personagens brancas na seleção dos livros pelo PNBE.

Dessa maneira, a compreensão sobre a EREER passa também por um aprofundamento histórico nas discriminações raciais, no avanço das leis e dos privilégios sociais marcados no Brasil pelo grupo de brancos. A formulação de políticas de acesso ao livro foi tardio e seletivo no Brasil, assim, as bibliotecas em suas prateleiras guardam histórias de uma maioria de personagens sendo representadas como brancas. O simbolismo em tal proporção indica como opera o racismo estrutural em espaços simbólicos, no qual a história tornou-se mais importante que o imaginário possível de representação das personagens. O esforço que fazemos para imaginar uma personagem como negra nas diversas histórias lidas, enquanto adultos, é um sintoma do aspecto excludente construído pela política, pela cultura e pela sociedade.

O livro, por vezes, é uma escolha de programas governamentais e possui em suas páginas uma orientação ideológica marcada por sua época e história, ela nunca é atemporal ou neutra. O artefato produzido carrega em si um valor simbólico cultural capaz de nos indicar como as infâncias eram referenciadas em um dado momento histórico. Ainda, indica como ele foi produzido, selecionado no mercado editorial e acessado no ambiente educacional pelas crianças e pela equipe escolar.

Desde 1951, com a Lei Afonso Arinos, a discriminação racial como delito é condenável. A discriminação racial é condenável e quando praticada em estabelecimentos em seleção de empregos públicos e na educação é passível de multa. Naquela década, foram realizadas as primeiras pesquisas que identificaram formas implícitas de hierarquia racial em discursos dirigidos às infâncias (LEITE, 1950; HOLLANDA, 1957), em livros didáticos.

O trabalho no campo de literatura infantil e branquidade foi iniciado há muitos anos, uma das pesquisas essenciais nesta área foram as de Rosemberg (1985) no campo de investigação sobre a representação de personagens brancas e não-brancas com vistas à análise do discurso. O trabalho de P. Silva (2005) aprofunda a relação entre os livros didáticos e a ERER. Nesse sentido, tais trabalhos somam epistemologicamente como referências para tratar das questões relativas à literatura infantil, ao PNBE e à ERER, pois neles, os dados revelaram como norma de humanidade a branquidade.

Na seleção das publicações referentes ao tema, utilizamos procedimentos complementares, consultamos a base de dados da pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte e utilizamos como consulta a busca no site *google* acadêmico das palavras-chave, já descritas anteriormente. O nosso recorte considerou artigos, teses e dissertações produzidos a partir do ano de 2006 até o ano de 2015, bem como da base de dados da pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte.

A data de início para o levantamento das pesquisas apresentadas a seguir considerou três anos após a aprovação da Lei 10.639, de 2003, conforme descrevemos no capítulo anterior. A lei em questão inseriu o artigo 26 A, na Lei de Diretrizes e Bases, na valorização da cultura e história africana e afro-brasileira. Esses três anos iniciais de intervalo, entre a aprovação da referida lei e a coleta de dados para a análise, foram um tempo importante na produção acadêmica sobre a temática, a escolha da data final da coleta foi devido ao planejamento da escrita da tese.

Analisamos os discursos dos trabalhos, elaboramos critérios de aproximação e organizamos quadros de análise em ordem decrescente; indicamos o título e comparamos os resultados e a metodologia; enunciamos as palavras-chave para elaborarmos as categorias descritas abaixo. Ao considerar as categorias de análises propostas, observamos avanços, tensões políticas e o privilégio da branquitude expresso também por meio do suspenso PNBE. A sequência dos trabalhos, apontada a seguir, não possui uma sequência hierárquica, pois eles foram ordenados por aproximações e pelo ano de publicação em ordem decrescente.

Com essas considerações, iniciamos a apresentação de três trabalhos que se relacionam de forma distinta com os pressupostos políticos e de seleção dos livros do PNBE: um no combate e denúncia à estrutura racista; outro no debate sobre as especificidades dos gêneros literários; e o terceiro em uma análise diacrônica do

PNBE. Por aproximação entre os trabalhos, definimos como categoria o direito aos livros literários com qualidade. A qualidade enunciada no primeiro trabalho diz respeito ao exercício afirmativo do direito político em se efetivar no plano do programa à seleção de livros com personagens negras sem estereótipos, consistindo em um plano geral no combate antirracista. No segundo trabalho, as autoras consideram como direito aos livros a classificação por gêneros textuais; e no terceiro, essa qualidade se dirige ao direito como incentivo à leitura.

QUADRO 2 – DIREITO AOS LIVROS LITERÁRIOS COM QUALIDADE

Autor(a)	Tipo e ano	Título	Apresentação	Metodologia	Palavras-chave
Débora Cristina Araujo.	Tese – 2015	Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização no programa nacional de biblioteca da escola (PNBE).	Debate sobre o racismo institucional no Programa Nacional Biblioteca da Escola.	Instrumentos de análises de documentos, estudos, questionário, entrevista e comunicações virtuais. Análise do Discurso DCR.	Programa Nacional da Biblioteca da Escola; Literatura infanto-juvenil; racialização; discurso; política educacional.
Eliane Santana Dias Debus; Priscilla Silveira de Azevedo	Artigo -2015	A literatura infantil em gêneros: o acervo do PNBE para a Educação infantil.	O artigo mapeia e analisa o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a educação infantil, referente aos anos de 2008, 2010 e 2012, com visita a quatro instituições de educação infantil em Florianópolis.	Análise e mapeamento do acervo do PNBE 2008, 2010, 2012 e categorização por meio de tabelas.	Literatura infantil; políticas públicas; formação de leitores.
Célia Regina Delácio Fernandes; Maisa Barbosa da Silva Cordeiro	Artigo – 2012	Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico.	O artigo reflete a compreensão de políticas públicas de incentivo à leitura. As autoras debatem sobre a seleção e os critérios de avaliação de mais de 15 anos do PNBE.	Análise documental	Políticas públicas; PNBE; critérios de avaliação e seleção.

FONTE: Autora (2016).

A tese de Débora Cristina Araujo (2015) denuncia o silêncio e a naturalização do racismo no PNBE ao identificar discursos contraditórios, ambíguos e fragmentados que operaram sistematicamente por meio da seleção de livros do PNBE, na sujeição de personagens negras em relações de subordinação. A pesquisadora marca a trajetória das personagens negras e evidencia a sub-representação e subalternidade

histórica de personagens negras, quando representadas na literatura selecionada pelo programa. A pesquisa é extensa e abarca os documentos institucionais, os discursos dos sujeitos e dos livros selecionados pelo Programa em alguns anos.

A autora afirma:

Outro temor é que a cisão entre as ações do PNBE elaboradas pela SEB ou pela Secadi continuem gerando dicotomias nas edições do Programa entre editais altamente empenhados com a qualidade literária, mas desprovidos de comprometimento com a Educação das Relações Étnico-Raciais, e editais que, ao cumprirem os preceitos legais de valorização da diversidade, perdem de vista as dimensões da qualidade literária (ARAUJO, 2015, p.300).

Ela ainda alerta sobre a sacralização da literatura em determinados grupos, os quais elitizam a produção de autoras e autores brancos e desconsideram a produção de autoras e autores negros. Tal ação incide em uma baixa produção de narrativas com personagens negras escritas por autoras e autores negros, seja pelo não reconhecimento literário da produção ou pelo desconhecimento de quem escreve, subtraindo a diversidade étnico-racial da literatura selecionada pelo PNBE.

O tratamento assimétrico nos discursos apontados nas análises da pesquisadora indica hierarquias transpostas aos livros literários, quando favorecem os brancos. Tal predisposição impacta a política, as culturas e a qualidade literária e desfavorecem a EREER.

O artigo de Eliane Debus e Priscilla de Azevedo (2015) aponta para uma desigualdade de gêneros literários nos livros do acervo do PNBE 2008, 2010 e 2012 para a educação infantil, em quatro instituições de educação infantil, na cidade de Florianópolis. Um dos objetivos da análise está em contribuir para as práticas e mediações de literatura para as crianças como direito à qualidade literária. Elas apontam para as especificidades na seleção do material dos livros pelo programa, ao desconsiderarem os sujeitos desta etapa, no caso, as crianças. Assim, ressaltam a importância no manuseio dos livros pelas crianças, no encontro com o artefato literário e propõem uma mudança na seleção dos livros literários para compor o acervo destinado às crianças: “[...] pois somente dessa forma será concedido à criança pequena o direito de acesso ao livro e, neste momento, se estará construindo uma política pública de leitura pautada na atribuição da função legítima que cabe à literatura infantil” (DEBUS; AZEVEDO, 2015, p.20).

As autoras Célia Regina Delácio Fernandes e Maisa Barbosa da Silva Cordeiro (2012) organizaram um levantamento sobre os critérios de seleção do PNBE e apontam para uma linha histórica importante na consolidação do programa. Ainda, enfatizam o plano de governo e a política em diferentes momentos por meio do programa. De 1998 até 2004, as autoras marcam uma insuficiência na explicação dos critérios do PNBE. De 2005 a 2012, as investigadoras apresentam as mudanças no edital do programa. Como conclusão, indicam a participação de bibliotecários e professores no processo do PNBE como uma etapa a ser considerada para a escolha com qualidade do livro literário. Ainda destacam na análise, os 15 anos do programa e a importância dele no fomento à leitura no Brasil, questão ignorada pela política atual.

A segunda categoria enumerada possui oito trabalhos que variam entre artigos, teses e dissertações. Por um lado, revela uma maioria de livros com a representação de personagens brancos e, por outro, enfatiza como as desigualdades privilegiam este mesmo grupo. Assim, ficou denominada de branquidade como norma na representação das personagens.

QUADRO 3 – BRANQUIDADE COMO NORMA NA REPRESENTAÇÃO DAS PERSONAGENS
(Continua)

Autor(a)	Tipo e ano	Título	Apresentação	Metodologia	Palavras-chave
Flávia Ferreira de Paula; Célia Regina Delácio Fernandes	Artigo – 2015	Literatura e infância e o projeto <i>literatura em minha casa</i>	A hipótese inicial é da existência de um ‘estabelecido’ cânone literário infantil-juvenil, com autores, ilustradores e obras consagradas, que são grandemente valorizados, enquanto os critérios de diversidade ainda não são representativos, conforme os editais do PNBE nos anos de 2001, 2002 e 2003, este dado se confirma tanto na literatura para crianças quanto na indicada para adultos.	A metodologia é de análise quantitativa e qualitativa de livros e documentos referentes ao programa.	Literatura infantil-juvenil. Políticas Públicas de Leitura. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Literatura em Minha Casa.

QUADRO 3 – BRANQUIDADE COMO NORMA NA REPRESENTAÇÃO DAS PERSONAGENS
(Continuação)

Autor(a)	Tipo e ano	Título	Resultados	Metodologia	Palavras-chave
Gilmara Aparecida Guedes dos Santos Dadie.	Dissertação – 2013	Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo.	Análise de protagonistas negros em livros de uma Escola Municipal em São Paulo de Educação Infantil à luz do aporte jurídico da educação étnico-racial e da literatura infantil..	Análise descritiva comparativa	Educação infantil; literatura infantil; personagens negros; PNBE.
Poliana Rezende Soares Rodrigues.	Dissertação – 2012	Infância negra: uma análise da afirmação da identidade afrodescendente a partir das imagens de livros infantis.	Embora seu objetivo tenha incidido sobre a afirmação da identidade afrodescendente em livros do PNBE 2010, os resultados indicaram baixa representatividade de personagens negras no acervo.	Crítica literária.	Infância; Imagens - Livros Infantis; Identidade; Racismo.
Naiane Rufino Lopes.	Dissertação – 2012	Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010: personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial.	Os debates com as crianças evidenciaram a percepção delas sobre a ausência de personagens negras na literatura infanto-juvenil, além de evidenciar a fragilidade da construção da identidade negra no ambiente escolar.	Observação participante. Entrevista semiestruturada. Grupo focal de leitura com alunos do segundo ao quinto ano de livros com personagens negros do PNBE 2010.	PNBE; literatura infantil; relações étnico-raciais; Construção da identidade negra.
Verediane Cintia de Souza. Oliveira	Dissertação – 2010	Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil.	Identificou que embora personagens negras tenham aumentado no PNBE 2008 para Educação Infantil, ainda são menos elaboradas em relação às personagens brancas dos mesmos livros, apontando para o prevalecimento da branquidade normativa.	Análise pela perspectiva da Hermenêutica da Profundidade.	Literatura infantil, estratégias ideológicas, PNBE.

QUADRO 3 – BRANQUIDADE COMO NORMA NA REPRESENTAÇÃO DAS PERSONAGENS
(Conclusão)

Autor(a)	Tipo e ano	Título	Apresentação	Metodologia	Palavras-chave
Ana Carolina Lopes Venâncio.	Dissertação – 2009	Literatura infanto-juvenil e diversidade.	Verificou a manutenção de hierarquias em um dos acervos do PNBE 2008, no tocante à raça, gênero, idade e deficiência, embora tenha identificado incidências de mudanças positivas, apontando para o prevailecimento de um padrão de humanidade.	Perspectiva crítica e análise documental.	Literatura infanto-juvenil; Diversidade; Inclusão; Relações raciais; Relações de gênero.
Leda Cláudia da Silva Ferreira.	Dissertação – 2008	A personagem do conto infanto-juvenil brasileiro contemporâneo: uma análise a partir de obras do PNBE/2005.	A autora constatou uma carência na produção literária ficcional brasileira e apontou que a formação docente pode ser o recurso viável para lidar com tal carência.	Análise descritiva das personagens negras no PNBE de 2005. Dados técnicos da obra autor-ilustrador.	Literatura infanto-juvenil; personagem, pluralidade cultural; PNBE, representação.
Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher.	Tese – 2006	O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional de Biblioteca da Escola – 1999.	Identificou que o padrão de humanidade nos livros analisados do PNBE 1998 é branco e masculino.	Análise de oposição binária, análise visual e documental.	Gênero; raça; literatura infantil.

FONTE: Autora (2016).

O artigo de Flávia Ferreira de Paula e Célia Regina Delácio Fernandes (2015) analisa o projeto *Literatura em minha casa*, do PNBE, para alunas e alunos das 4ª e 5ª séries. As autoras ressaltam de que forma a literatura entendida como de qualidade, cada vez mais, segue os planos governamentais. Também aponta que os critérios de seleção, de autores e ilustradores mais recorrentes nos anos de 2001, 2002 e 2003 são consolidados nacionalmente e com reconhecimento, tais como Ana Maria Machado, Ziraldo, Tatiana Belinky, Mary e Eliardo França, Sylvia Orthof, Elias José, Ruth Rocha, Eva Furnari e Maria Clara Machado. A hipótese de que estes autores formam um cânone literário e as obras constam nos editais do PNBE de forma recorrente se confirmaram naqueles anos.

O artigo também enfatiza uma concentração maior de editoras com obras aprovadas na região de São Paulo, Rio de Janeiro e em menor escala no Rio Grande

do Sul. Os dados apontam para uma baixa pluralidade na representação étnico-racial em relação às personagens, segundo os dados, foram em torno de apenas 17 obras voltadas à EREER das 120 analisadas. Como conclusão, as autoras destacam o desequilíbrio na compra de livros por região, a falta de pluralidade étnica, cultural e de imagens regionais, com destaque para a falta de representação sul-mato-grossense nas obras.

Nesta mesma direção, a dissertação de Gilmaria Aparecida Guedes Dadie (2013) constatou um total de 160 livros distribuídos pelo PNBE para a educação infantil, em 2008 e em 2010, apenas quatro apresentavam personagens negras como protagonistas, isso indica um percentual de apenas 2,5% das obras. O estudo se concentrou em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), na cidade de São Paulo. A autora examinou os estereótipos na representação de personagens negras e constatou que a maioria das personagens nos livros literários para a educação infantil ainda são brancas. Nesta perspectiva, a dissertação de Verediane Cintia de Souza Oliveira (2010) e a tese de Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (2006) indicam proposição semelhante. O último trabalho, ainda, cruza as categorias de raça, gênero e identifica como norma a representação masculina branca na maioria das produções literárias.

Em conformidade com essas reflexões, a dissertação de Leda Cláudia da Silva Ferreira (2008) analisa as obras indicadas da 1ª a 4ª série, do PNBE de 2005, os gêneros textuais e no último capítulo faz um cruzamento entre a pluralidade etária, social, étnica e de gênero das personagens nas narrativas do PNBE de 2005. Nessa análise persiste a supremacia de personagens homens, brancos, “[...] a prevalência da perspectiva do universo social característico da elite dominante, visto que as personagens, em sua maioria, integram grupos formados por homens, adultos, brancos e de classe média” (SILVA, 2008, p. 109).

A dissertação de Naiane Rufino Lopes (2012) analisa os livros recomendados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do ano de 2010. Ela reflete sobre a representação das personagens na literatura, com base em dois grupos focais organizados para a pesquisa, com crianças de 6 a 10 anos, entre meninas e meninos, brancos e não-brancos, em uma escola de ensino fundamental. Com a participação das crianças, identificou nas obras uma maioria de personagens brancas.

No momento em que Bea afirmou gostar de pessoas negras, ela foi

identificada por João e Kau como negra em meio aos risos, uma demonstração de discriminação racial em que é possível notar uma falsa superioridade exercida pelas crianças brancas. Bea ficou visivelmente abalada e neste momento tive o impulso de intervir para acabar com a situação de discriminação, porém a minha intervenção no momento seria prejudicial para o diálogo que havia começado sem a minha interferência. A dor de ser negro e discriminado é algo que se carrega por toda a vida e as crianças negras precisam enfrentar essa situação diariamente. Para a minha surpresa, Bea defendeu-se afirmando que pessoas brancas também fazem coisas erradas (LOPES, N., 2012, p. 138).

Nesta análise, ela considerou a seleção de obras literárias com protagonistas negras para a leitura das crianças e, a partir desta ação, identificou estereótipos reproduzidos na fala das crianças, alertando sobre a naturalização do racismo no espaço escolar.

No mesmo sentido, Ana Carolina Lopes Venâncio (2009) cruza categorias de raça, gênero, idade e deficiência e aponta como no PNBE de 2008, dedicado à literatura infanto-juvenil, a seleção recaiu em obras literárias com a maioria de representação de personagens brancas e assim ela afirma: “[...] a sub-representação dos negros na literatura infanto-juvenil e observam-se as formas de hierarquização entre brancos e negros que podemos classificar como racismo implícito” (VENÂNCIO, 2009, p. 138). Assim sendo, a autora apresenta fatores recorrentes nas representações das personagens negras como a invisibilidade, o silenciamento e a estereotipia, que acabam por estigmatizar e sustentar o preconceito e o racismo por meio das obras, em consonância com Cavalleiro (2005).

[...] a disparidade nas representações de personagens negras e brancas pode ser fonte de rebaixamento de auto-estima e um facilitador para a construção de autoconceito negativo por parte de crianças negras. E, diametralmente, que pode ser fonte de construção de um sentimento de superioridade por parte das crianças brancas, pelo fato de terem pele branca e fazerem parte, portanto, do grupo que constitui maioria em ilustrações e referências culturais e histórias nesse tipo de material [...] (CAVALLEIRO, 2005, p.83).

Com efeito, a falta de efetividade da Educação Étnico-Racial nas escolas e nas políticas de adoção de livros adquiridos pelo PNBE influenciam as culturas infantis. As crianças brancas sentem-se privilegiadas, enquanto as não-brancas ainda sofrem por uma estrutura com marcas desiguais e racistas.

Poliana Rezende Soares Rodrigues (2012) assinala que há pouca representatividade de personagens principais negras. Apesar de assegurar que a identidade das crianças negras não são afirmadas apenas por meio dos livros

literários infantis, é necessário questionar o porquê da ‘invisibilização’, terminologia adotada pela autora. Ela recomenda uma educação multirracial para a representação de todas as raças nas várias esferas sociais, inclusive por meio dos livros infantis.

O conjunto de pesquisas descritas acima reforçam o tema debatido por alguns autores (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; ARAÚJO E SILVA, 2011) ao concluírem em suas pesquisas a representação exponencialmente maior de personagens brancas na literatura infantil coloca-as como padrão de humanidade (KAERCHER, 2006; FERREIRA, L., 2008; VENÂNCIO, 2009; OLIVEIRA, 2010; LOPES, 2012; RODRIGUES, 2012; DADIE, 2013; PAULA e FERNANDES, 2015). Além disso, os acervos privilegiam homens brancos e oferecem espaço diminuto para as mulheres negras (KAERCHER, 2006; FERREIRA, L., 2008).

A consolidação do discurso do branco como padrão de humanidade tem sido a pergunta norteadora em trabalhos de diferentes gêneros discursivos na investigação acadêmica, no entanto os estudos continuam a ter como resposta essa proposição na condição de verdadeira. Tal questão ainda é mais preocupante, quando o dinheiro para este fomento advém de investimentos públicos. Como resposta possível para a expressão do branco em larga escala nas representações na literatura, supomos a influência do mito da democracia racial estruturado no Brasil. Ele está presente nos discursos políticos e documentos governamentais, a ser refletido no próximo capítulo.

Fica evidente como a estrutura de privilégios raciais da branquitude foi diametralmente construída na literatura infantil. Existe nesta ação uma dívida por parte da sociedade e da política com as crianças: a) A omissão em permitir que personagens negras fossem invisibilizadas e/ou representadas de maneira estereotipada. As pesquisas de Rosenberg (1985) com análises desde os anos de 1970 denunciam personagens não-brancas sendo representadas como inferiores na literatura infantil. b) O tratamento em alguns livros que possuem personagens negras com atribuição de menor valor pela crítica literária, denominando-os de literatura de militância ou pedagogizante. c) A representação de personagens femininas, principalmente as negras, aparecerem como coadjuvantes se comparadas com as personagens masculinas. A elas constantemente são atribuídos afazeres domésticos, enquanto as personagens masculinas frequentemente estão em posições profissionais privilegiadas (ROSEMBERG, 1985, p.90-97). d) A proposta na manutenção dos privilégios em espaços de poder que favorece a branquitude, por

meio de padrões e conteúdos transpostos aos artefatos produzidos para as crianças. Os livros não são neutros ideologicamente e acirram desigualdades, quando não afirmam as diferenças como possibilidade de humanidade.

A terceira categoria versa sobre as personagens negras como positivas para a afirmação identitária, nas quais identificamos três artigos com afirmações positivas sobre as características afro-brasileiras e africanas.

QUADRO 4 – PERSONAGENS NEGRAS COMO POSITIVAS PARA A AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA.

Autor(a)	Tipo e ano	Título	Apresentação	Metodologia	Palavras-chave
Aracy Martins; Rildo Cosson.	Capítulo de livro – 2008	Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil.	Classificaram obras de acervos do PNBE que tratam da cultura afro-brasileira em quatro grupos, mas sem enfatizar a qualidade estético-literária e nem a proporcionalidade em relação ao total geral dos acervos.	Análise documental e crítica literária.	Não há.
Aracy Alves Martins; Nilma Lino Gomes.	Capítulo de livro – 2010	Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual.	Destacaram que nas obras analisadas, oriundas de diversas edições do PNBE, algumas apresentam limites em relação à dimensão estética, mesmo que dotados de intencionalidades positivas.	Análises de obras por meio da Análise do discurso DCR (Teun Van Dijk).	Não há.
Flávia Brocchetto Ramos, Nathalie Vieira Neves, Aline Crisleine Orso (2011).	Artigo- 2011	Vozes d'África no PNBE 2008.	Reconheceu a importância das obras analisadas no PNBE 2008 para a formação de leitoras/es com olhares ampliados sobre as diversas culturas, em especial uma das culturas tão influentes no Brasil como é a africana.	Análise das narrativas, considerando o sistema textual e de imagens.	Vozes d'África no PNBE 2008.

FONTE: Autora (2016).

Flávia Brocchetto Ramos, Nathalie Vieira Neves e Aline Crisleine Orso (2011) partem da hipótese de que a colonialidade influenciou durante muito tempo a produção da literatura infantil no Brasil. As autoras investigam a leitura de vários produtos culturais contemporâneos indicados às infâncias para essa afirmação.

Os acervos pesquisados pelas autoras e distribuídos pela PNBE foram os dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao considerar que a quantidade dos acervos distribuídos nas escolas pelo PNBE era uma variação do múltiplo de 250 alunos, as

autoras desconfiaram que a distribuição dos acervos entregues estava reduzida e indicaram como proposta a ampliação do programa. A investigação delas indicou que 11% do acervo continha personagens africanas divididas entre o continente africano e o Brasil. As pesquisadoras, ainda, ressaltaram a importância da representação de não brancos na escolha dos livros para as crianças como essenciais.

A definição por uma determinada obra para compor um acervo que estará em bibliotecas de escolas públicas de um país é uma decisão política acerca da valorização de determinada cultura, a qual passará a constituir também a identidade dos leitores, nesse caso, crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A opção por obras que privilegiem culturas diversas, entre elas a africana, é uma forma de permitir que as crianças, hoje, diferentemente da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, construam seu imaginário com imagens providas de várias culturas (RAMOS, NEVE, ORSO, 2008, p. 205).

A decisão política na escolha de obras para as infâncias no ambiente educacional é uma afirmação com significados plurais e pressupõe nesta escolha a formação dos leitores. No artigo, a relação à formação identitária das crianças considera a representação de produtos contemporâneos como o livro infantil.

Nesta direção, a escolha de obras com personagens africanas é imperiosa para a formação literária dos leitores, desde a infância, debate apresentado no artigo de Aracy Alves Martins e Nilma Lino Gomes (2010). Elas analisam os livros tomando como base o PNBE 2007, 2008 e 2009 e “[...] a diversidade, diferenças ou exclusões”, e “[...] por exemplo, problemas físicos ou mentais/intelectuais, relações de gênero, relações étnico-raciais, tematizando negros e índios” (MARTINS; GOMES, 2010, p.148). Segundo as autoras, a análise caracteriza o uso frequente de estereótipos na representação das personagens e as obras acabam apresentando limitações estéticas. Contudo, existem possibilidades de apresentar para as crianças representações sociais, que não invisibilizem as diferenças e considerem outras formas de representações. Ainda, possam ter como possibilidades a valorização do cabelo cacheado, da cor de pele não branca como elementos essenciais de identificação identitária. De acordo com esta afirmação, os estudos de Aracy Martins e Rildo Cosson (2008) refletem sobre a inscrição de obras temáticas e fazem uma leitura crítica positiva do *Cabelo de Lelé* (2012), de Valéria Belém, com a ilustração de Adriana Mendonça. Estas afirmações positivas fortalecem o reconhecimento étnico-racial ao proporem representações sem componentes estereotipados. Elas

valorizam a cor da pele negra e o cabelo cacheado em uma possível construção de representações dos sujeitos para a equidade.

Na quarta categoria, os quatro trabalhos encontrados dizem respeito à formação de leitores na Educação Infantil e expressam de forma geral a importância de obras representativas para a ERER, a formação de professores leitores para as crianças e a interação no ambiente educacional das crianças com os livros.

QUADRO 5 – A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
(Continua)

Autor(a)	Tipo e ano	Título	Apresentação	Metodologia	Palavras-chave
Helen Denise Daneres Lemos.	Tese – 2010	As interações visuais e verbais no livro produzido para crianças: um olhar sobre o PNBE 2005.	Dentro de seu escopo de análise (em que a diversidade étnico-racial não é o foco, e sim a interação entre as linguagens verbal e visual), uma das obras analisadas, cujo enredo se passa no continente africano, é reconhecida como positiva.	Teoria da linguagem de Bakhtin (1992; 2003), os estudos sobre a imagem de Aumont (2004), os estudos formais da imagem de Dondis (2003), a teoria da imagem de Arnheim (2008), os estudos de Nikolajeva; Scott (2001; 2003) sobre os livros destinados às crianças, <i>picturebooks</i> .	Literatura infanto-juvenil; Leitores; Livros e leitura; criação.
Ruth Ceccon Barreiros; Nancy Rita Ferreira Vieira.	Artigo – 2011	Literatura infantil para uma formação leitora multicultural.	O artigo apresenta reflexões sobre a estrutura composicional de duas obras literárias infantis de temática afro-brasileira. As obras selecionadas são: <i>Os Reizinhos de Congo</i> (2012), de Edimilson de Almeida Pereira; e <i>A África, meu pequeno Chaka</i> (2007), de Marie Sellier, tradução de Rosa Freire D'Aguiar. As autoras identificaram nestas obras do PNBE uma tendência pedagógica sobrepondo-se à literária e indicam a formação docente para o trabalho adequado com o livro.	Perspectivas sociológicas de leitura com base em Paulo Freire.	Leitura; Formação de leitores; Literatura Infantil Afro-brasileira.

QUADRO 5 – A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
(Conclusão)

Autor(a)	Tipo e ano	Título	Apresentação	Metodologia	Palavras-chave
Lucilene Costa e Silva.	Dissertação – 2012	Meninas negras na literatura infanto-juvenil: escritoras negras contam outra história.	Dentre outros resultados, identificou a ideologia racista operando na caracterização de uma personagem negra presente em acervos do PNBE.	Análise documental.	Educação; Cultura; Literatura infanto-juvenil; Identidade negra.
Eliane S. D. Debus	Artigo – 2012	A escravização africana na literatura infantil: lendo dois títulos.	O texto analisa a literatura, a recepção da literatura e o mercado editorial no espaço escolar por meio de dois títulos de literatura infanto-juvenil 'A caixa dos segredos' (Record, 2010), de Rogério Andrade Barbosa; e 'Meu tataravô era africano' (DCL, 2009), de Georgina Martins, refletindo sobre os pontos de aproximação e distância ao tematizar sobre a escravização africana.	Mapeamento e análise quantitativa.	Escravidão africana; literatura infanto-juvenil; Rogério Andrade Barbosa; Georgina Martins.

FONTE: Autora (2016).

A tese de Helen Denise Daneres Lemos (2010) concentra a sua pesquisa na linguagem visual enquanto fenômeno sociolinguístico e verbal, que compõe o fenômeno linguístico do *picturebook*. Ela analisa obras com personagens não-brancas pertinentes ao estudo proposto e as considera como positivas.

Nesta mesma direção, o artigo de Ruth Ceccon Barreiros e Nancy Rita Ferreira Vieira (2011) analisa duas obras “afro-brasileiras” (BARREIROS; VIEIRA, 2011, p.31), nomenclatura utilizada pelas autoras, *A África meu pequeno Chaka* (2007) e *Os reizinhos do Congo* (2012). Elas consideram complexa a leitura da primeira obra para os leitores em formação. Ainda, apesar de enfatizarem a representatividade de protagonismos negros em um país multirracial questionam o porquê de tal obra ter sido indicada pelo MEC (Ministério da Educação).

Um educador pouco crítico poderá utilizar esta obra literária, em sala de aula, sem se dar conta dos inúmeros aspectos que ela apresenta, os quais precisam ser devidamente explorados para que a criança alcance os objetivos, não apenas de formação leitora, mas também de conhecer a cultura nela abordada. Isso não significa dizer que essa literatura não possa ser trabalhada com esse público, mas que, caso o educador se proponha a apresentar essa obra às crianças, dessa fase escolar, o trabalho exigirá que ele lance mão de recursos metodológicos persuasivos para tornar a obra mais atrativa para o público em questão (BARREIROS; VIEIRA, 2011, p.347).

Já a segunda obra, *Os reizinhos do Congo* (2012), tem características nas quais as crianças podem se identificar e compreender a leitura, segundo as autoras, “especialmente as crianças do Nordeste (BARREIROS; VIEIRA, 2011, p.348)”.

O artigo valoriza a Lei 10.639 de 2003, entretanto a leitura também cumpre no “ensino fundamental I” (BARREIROS; VIEIRA, 2011, p.348) um papel formativo-pedagógico e, nesta compreensão, as autoras sugerem que algumas obras são indicadas para algumas crianças e outras não. Para além da temática, a escolha do PNBE em uma dessas obras é questionada e até reprovada pelas autoras ao se considerar a proficiência leitora dos alunos e mesmo a condição formativa das professoras no território nacional.

As questões formativas na docência apresentadas no artigo são fundamentadas em outras pesquisas, entretanto percebemos na construção sintático-semântica expressões como “um educador pouco crítico”, entre outras expressões, que servem na construção de um argumento sobre a ineficiência formativa da proficiência leitora do professor, e nesta mesma direção, concluem que esta ineficiência será transposta às crianças. Tal consideração, no artigo, engloba dois aspectos: o primeiro hierarquiza a relação entre o educador e a criança, pois a leitura pelas crianças se relaciona à leitura especializada de quem organiza na educação infantil a leitura, como princípio atuante e formativo, contrariando a ideia de interação e de conhecimentos prévios das crianças. A segunda questão é a formação dos professores na área da literatura, pouco explorada no artigo, mas essencialmente responsabilizada como peça fundamental na relação de aprendizagem da leitura. Diante dessas observações, a leitura é tida como um processo cognitivo valorizado, aparentemente autônomo das relações comunitárias e das funções sociais nas quais os sujeitos participam. No artigo, a desqualificação ou o alerta sobre a formação profissional de educadores e professores enfatiza um problema a ser superado, mas também direciona o leitor na associação mitificada entre a leitura e os aspectos de ascensão social voltados ao desenvolvimento econômico presentes na discussão entre leitura, escrita e analfabetismo.

Como conclusão, as autoras ressaltam a importância da escola como um local de promoção e reflexão social para a formação leitora. Alertam também para a hierarquização das relações entre adultos e crianças. Segundo elas, a leitura possui um mote pedagogizante, seja pelo trabalho formativo com os professores e

professoras na leitura para crianças, por isso a preocupação com a formação de leitores no âmbito escolar para a mediação da leitura para as crianças.

Silvia Castrillón (2015) descreve que, no Rio de Janeiro, em 1992, ocorreu a Reunião Internacional de Políticas Nacionais de Leitura na América Latina e no Caribe, o Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y Caribe (CERLALC), o qual apresentou quatro propostas: i) a valorização da leitura e (ii) sua democratização, (iii) a diversidade cultural e a (iv) produtividade.

Como a autora (2015) afirma:

Por último, en este breve repaso sobre las políticas de lectura, es conveniente recordar que todos los discursos acerca de las políticas públicas de lectura y escritura, han estado en marcados dentro de los retos educativos que se han planteado los países de la región y que en suma tienen como propósito insertarse en una sociedad tecnológica y proponen la lectura y la escritura como un instrumento para alcanzar las metas propuestas por la sociedad de la información, que no es otra que la del consumo (CASTRILLÓN, 2015, p.148).

A leitura e a escrita estão arroladas a um sistema capital de interesses econômicos e políticos que o sistema mantém ao atender a demanda governamental. Contudo, para além da demanda capital o da manutenção dos investimentos em programas para a aquisição de livros literários poderia ser um direito essencial à cultura, principalmente ao considerarem a pluralidade como proposição para as políticas de ampliação na aquisição de livros literários como referência para a qualidade na educação.

Sin embargo, son bienvenidas todas estas propuestas, si añadimos a ellas que los niños son sujeto de derecho en su misma condición de niños, en el presente, y que sería preciso trascender las limitaciones económicas y pragmáticas dadas por las perspectivas liberales. [...] Acervos, espaços e mediações y desarrollistas de estas políticas, que uno de los derechos de los niños es el acceso libre a una herencia cultural y simbólica que les pertenece y es por ello, entre muchas otras cosas, que tienen derecho a la lectura, a la escritura y a los libros (CASTRILLÓN, 2015, p.149-150).

Destarte, incluir a temática de estudos africanos e afro-brasileiros em toda a América Latina tem como base considerar na construção dos países um grupo importante de homens e mulheres do continente africano como um dos três principais. “Por outro lado, há benefícios simbólicos, pois qualquer grupo precisa de referenciais positivos sobre si próprio para manter a sua autoestima, o seu autoconceito, valorizando suas características e, dessa forma, fortalecendo o grupo” (BENTO, 2002, p. 2).

O espaço simbólico proferido na representação de não-brancos em espaços como livros de literatura infantil também fundamenta um alicerce de representação identitário tão importante quanto o ocupado no espaço social. Parafraseando Kabengele Munanga (1994), a política de acesso para negros é uma afirmação para que eles sejam representados no poder institucionalizado, no topo de todos os setores como desenha a democracia.

O trabalho de Lucilene Costa e Silva (2012) pontua as assimetrias no acesso e permanência escolar entre crianças negras e brancas no ensino básico. Por intermédio desses argumentos relaciona a política colonialista e de eugenia no Brasil como contributos para a sub-representação de personagens não-brancas na literatura infantil. A autora analisa em sua dissertação as obras de Monteiro Lobato com marcas estereotipadas e racistas, quando se trata da personagem negra Tia Anastácia, e ao final reflete que as escritoras negras vêm apresentando protagonistas negras de maneira afirmativa na literatura infantil, inclusive sob a perspectiva das religiões afro-brasileiras na leitura para as crianças.

Nesse viés, o texto de Eliane Debus (2012) indica como a literatura por meio da linguagem pode contribuir para um fabulário mais amplo e múltiplo no tocante à diversidade. A autora analisa entre 2005 e 2006 sete catálogos de diferentes editoras, com o total de 1785 títulos, dos quais apenas 79 apresentavam personagens negras (DEBUS, 2012, p.142).

Das categorias apresentadas ao longo do capítulo, destacamos como as pesquisas encontradas na área dialogaram com questões similares percebidas durante a minha formação no doutoramento: o racismo é persistente, possui estratégias de manutenção dos privilégios de brancos, contudo tivemos muitos avanços na área de EREER importantes para a sociedade. Assim, observamos um caminho percorrido por uma maioria de pesquisadoras antes do nosso, fundamentais na área da literatura e da EREER.

Com as considerações advindas da leitura das pesquisas acima descritas percebemos na indicação de que a desvantagem nas representações de personagens negras acaba por hierarquizar padrões sociais e culturais por meio da representatividade de uma maioria branca. Isso, por sua vez, influencia as culturas simbólicas e os espaços sociais e mantém a literatura infantil em um espaço de afirmação da branquitude. Esta ação desigual contra a população não branca possui

um viés cruel quando estrutura as relações sociais, culturais e de privilégios e incide socialmente como exclusão e silenciamento de não-brancos.

Diante dessa constatação, na próxima seção refletiremos com base na teoria crítica e pós-colonial sobre o racismo no Brasil, pois os dados enfatizaram como a leitura de um livro estrutura as relações sociais, culturais e incorporam padrões assimétricos nas relações sociais. Quando algum programa político faz a escolha de um livro, várias outras pessoas o farão.

2.1 SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL, A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LITERATURA

Rosemberg (1985, 2012), desde os anos 1970, preocupava-se em refletir sobre a participação infantil, a educação das relações étnico-raciais e sobre os livros de literatura infantil. O contexto de formação histórica brasileira permite observar um percurso político atrelado a tensões dos movimentos sociais em prol da educação infantil e, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 (artigo 208, inciso IV), alguns avanços na área da educação infantil foram implantados. Entretanto, as regulamentações e as normatizações complementares para a educação infantil foram/são um caminho considerado recente com muitas mobilizações e embates constantes nos fóruns estaduais de educação dos direitos das crianças concentrados no MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil) para incluir pautas nas agendas das políticas educacionais destinadas às infâncias. Não faremos um aprofundamento de tais questões, entretanto marcamos a educação infantil como um espaço de ação contínua de diferentes grupos sociais para a sua manutenção, principalmente das feministas que refletidamente o observaram como um espaço de direito para as crianças e suas famílias, com esta perspectiva, marcadamente a área é um espaço de resistência.

O Movimento de luta por creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e crescendo significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável (MERISSE, 1997, p.49).

São lembrados na defesa da educação para as infâncias pela importância na área e com crescente participação, as organizações não-governamentais, partidos políticos, órgãos públicos, União dos dirigentes Municipais – UNDIME – PR, entre outros agentes que participaram das reivindicações históricas, em prol das infâncias.

A inclusão no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹¹, da educação da criança de 0 a 6 anos, foi em parte o resultado desses grupos. Tais ações indicam passos importantes para a afirmação do espaço da educação infantil no cenário brasileiro.

No combate antirracista, Rosenberg (1985, 2012) desenvolve análises da produção literária pelo direito à educação infantil, afirmando que os direitos das crianças não-brancas não podem ser ignorados. Em um movimento duplo de resistência e descolonização hegemônica da branquidade e de contestação ao mito da igualdade racial, a autora alertou para a problemática das narrativas literárias destinadas às infâncias difundirem ideologicamente padrões sociais, culturais e econômicos de privilégios aos brancos. Com esta representação constante, a criança acaba por perceber o acesso de uma maioria branca aos bens simbólicos e materiais por intermédio das personagens nas histórias. Por meio da branquitude, os discursos literários obnubilaram por muito tempo a pluralidade na sociedade e invisibilizaram outras histórias. Faz-se necessário pensar em uma teoria literária infantil, considerando, além da narrativa, a cultura, a participação da criança nas dimensões sociais da esfera escolar.

Entende-se que os benefícios e vantagens sociais para o grupo de brancos são de privilégios no acesso jurídico e legal, ou a outros bens como a educação. Como afirma Frantz Fanon (2008, p.28), “o branco incita-se a assumir a condição de ser humano”.

O debate sobre o racismo no Brasil, como estrutural nas desigualdades sociais, foi uma tarefa iniciada com ampla análise nas ciências sociais brasileiras. E, com base nessa análise, destacamos alguns estudos de alta relevância como: Florestan Fernandes (2008) [1964]; Abdias do Nascimento (1985); Oracy Nogueira (1998) [1955]; Carlos Hansebalg (1979); Kabengele Munanga (1996), Nilma Lino

¹¹ Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que vigorou de 1998 a 2006.

Gomes (2005). A reflexão sobre o *modus operandi* do racismo na sociedade pode vir a ser uma maneira de combate a ele. Há a compreensão de que o racismo é estrutural e estruturante, como afirmam Gomes (2005) e P. Silva (2011), assim, apesar dos avanços jurídicos, ele permanece a orientar muitas práticas na sociedade, como a do privilégio em ser branco em uma estrutura simbólica e material.

A brancura é um termo utilizado por Jerry D'ávila (2006) e reflete sobre a raça como fator de supremacia e de poder. Ela veio seguida de um momento eugenista e sanitarista¹², ainda, articulou tal condição às relações raciais em bases “cientificistas” da pureza das raças, idealizando a brancura como determinante. Na segunda metade do século XX, a brancura estava ligada à ascensão social, ao acesso à saúde e à educação. A negritude ainda era entendida como negativa, degenerativa, mas possível de ser superada pela ascensão social, educação e saúde (D'ÁVILA, 2006).

O período analisado por D'ávila, de 1917 a 1945, utilizava como referência o debate sobre a "eugenia lamarckiana", adaptado aos pressupostos das políticas educacionais com a intenção de “transformar uma população geralmente não-branca e pobre em pessoas embranquecidas na sua cultura, higiene, comportamento, e até, eventualmente, na cor da sua pele” (D'ÁVILA, 2006, p.13).

A sociedade não foi influenciada por uma "eugenia darwinista", aquela que segregava imediatamente não-brancos de brancos. Segundo o autor, a escola, à época, aliava como objetivos o cientificismo, a modernidade e a meritocracia em um padrão branco e europeizado, próprios da medicina higienista atrelada à psicologia da época, que em parte exigia das crianças não-brancas adaptação, caso contrário, seriam excluídas.

Sendo assim, de um lado, criaram-se novos recursos, novas oportunidades direcionadas às pessoas historicamente excluídas. Por outro lado, na educação pública, os alunos pobres e não brancos foram marcados como doentes, mal adaptados e problemáticos e foram tratados de forma desigual (D'ÁVILA, 2006, p.13).

¹² Criada no século XIX por Francis Galton, a concepção de eugenia carrega em si as bases totalitárias do “aprimoramento da raça humana”, tendo a proposição da hereditariedade e servindo para caracterizar indivíduos como superiores ou inferiores. No Rio de Janeiro, 1929, o primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, regido por Roquette Pinto, atribuíu melhores condições de saneamento, higiene e educação para superar a modernidade. Para Freyre, em uma perspectiva “neolamarckista”, a miscigenação é um processo de equilíbrio para o sucesso de forças antagônicas. (MAIO; M. C.; SANTOS, R. V., 2010)

A nossa reflexão é de que a branquitude advém da colonialidade, um extrato da colonização. Desse modo, por intermédio dela, alicerçou-se o racismo institucional, presente por meio da imposição política, militar, jurídica e administrativa.

Apesar da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX, os discursos proferidos por intermédio dos artefatos produzidos como os livros de literatura infantil mantêm padrões hegemônicos. Nesse sentido, tais apontamentos dialogam com os movimentos de descolonização da Ásia e da África e com as culturas dos indígenas e afro-caribenhos por meio das teorias pós-coloniais que, em parte, serão apresentadas ainda neste capítulo.

Devido à formação dos estados-nação em periferias, a noção hierárquica étnico-racial de superioridade europeia e norte-americana se fixou na brancura. Assim, a hierarquização se dá por meio da dominação das estruturas de colonialidade. E a subordinação expressa em várias formas de dependência como ao Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), as organizações militares (como a OTAN). Como herança colonial mantiveram-se estruturas de subordinação entre os saberes europeus em uma condição cognitiva, tecnológica e social de superioridade/supremacia em relação a alguns povos do sul. Aprofundou-se a suposição de que em alguns continentes houvessem etapas de desenvolvimento mais avançadas que o restante do mundo. Os discursos sobre o ocidentalismo e suas práticas permanecem dentro de um paradigma econômico, político e social em múltiplos regimes de poder em relação ao orientalismo (GÓMEZ E GROSFOQUEL, 2007).

Segundo Salomon Blajberg (1996), o racismo antinegro no Brasil ocorre desde a expansão marítima e serviu como estratégia para legitimar as formas de dominação racial na construção do país. Com base nesse debate, reafirma-se o racismo instituído desde a colonização. Blajberg afirma que “o racismo no Brasil longe de ser um resquício do escravismo foi atualizado primeiramente pela antropologia racista e evolucionista, vestindo depois a roupagem do mito da democracia racial” (BLAJBERG, 1996, p.36).

Por isso, citamos os estudos de D’ávila, nos anos de 1930, quando as políticas assimilatórias ganharam força e o mito da igualdade e da democracia racial foram difundidos por pesquisas com a pretensa ideia de unificação nacional. Alguns estudos científicos com argumentos em prol da democracia das relações raciais, em especial os difundidos pelo sociólogo Gilberto Freyre, em “Casa Grande e Senzala” (2006),

fazem parte desse processo. Essas teorias davam ares de uma superação da desigualdade em pouco tempo. Considerava-se a sociedade brasileira como racialmente includente.

No mesmo período, nas décadas de 1920 e 1930, o movimento negro utilizou o termo “negridade”, “que reivindica a inclusão do negro na sociedade branca através da negação de sua origem e por um comportamento ditado e aprovado por brancos” (PIZA, 2005, p. 7). Ao considerar a branquidade como oposto do termo negridade, os brancos negariam a sua identidade. Contudo, ao realizar uma análise semântica, Steyn (2004) afirma que não é assim que o conceito se constrói, pois, segundo o autor, “a branquidade, como constructo ideológico extremamente bem-sucedido do projeto modernista de colonização, é, por definição (em termos literais: por ter o poder de definir o eu e o outro), um constructo de poder” (STEYN, 2004, p.123-124).

A branquidade está associada ao processo de dominação cultural e simbólica. Na compreensão do espaço político e social, destaco que os termos negra/o utilizados nesta tese, de acordo com Sales Santos (2002), são de pessoas classificadas como pretas e pardas que, segundo os censos demográficos, realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), conforme descrito em nota anterior, permitem que essas pessoas sejam agregadas em um grupo racial. Essas duas categorias de classificação possuem margens tecnicamente próximas referentes às desigualdades se comparadas com a categoria brancos.

Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. [...] a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum (SANTOS, S., 2002, p. 13).

Em correlação às hierarquias estabelecidas no plano simbólico de privilégio branco, os espaços de poder foram ocupados primordialmente por tais grupos no Brasil. Historicamente, esses espaços foram se estruturando, desde a invasão dos colonizadores, ao se colocarem na historiografia como superiores, até a imposição de quais pessoas trabalhariam nesses espaços, instituindo valores cristãos, linguagem e colocando-se como precursores da “civilização”. Séculos depois, os filhos desses

recém-chegados estudaram na Europa e mantiveram consigo a herança eurocêntrica na formação intelectual e cultural do povo brasileiro. Nesses termos, ao longo do tempo, o símbolo da identidade racial foi branco, referente e sem nome (D'ÁVILA, 2006). Os híbridos linguísticos e das culturas que se interpenetram, constitutivas dos sistemas sociais locais, não foram harmônicos ou indicaram igualdade racial, antes foram impostos.

A harmonia racial foi um mito que estruturou a sociedade e mantém seus bolsões ainda na atualidade, a ponto de não se julgarem com o devido rigor crimes de preconceito racial, minimizando a questão, considerando-os como problemas de discriminação social. A dimensão estrutural da sociedade brasileira, segundo Antônio Carlos Arruda da Silva (2001), possui uma série de instrumentos legais para o tratamento jurídico de maneira igualitária, contudo o acesso à justiça está cada vez mais difícil para a camada pobre da população, na qual se concentra a maioria da população negra. A suposta isonomia serviu como base para se manter o *status* de uma branquidade normatizadora em um sistema de discriminação formal. Há, segundo o autor, um amplo contingente populacional excluído das estruturas de poder do Estado. Esse percurso foi organizado por ações opressivas legalizadas que regularam e mantiveram no poder uma elite branca.

O sistema legal protege os interesses dos ocupantes da esfera dominante e ainda possibilita por meio das relações de poder estruturadas por meio da linguagem o acesso a bens materiais e simbólicos como privilégio de uma maioria branca (APPLE, 2002). Mesmo quando os limites a esse direito são estabelecidos pelo diálogo jurídico ao privilegiar brancos, a maior parte da população se submete sem contestar a sua aplicação. Em uma sociedade, na qual a supremacia branca impera, os brancos acreditam que são invisíveis aos negros. “Pessoas brancas racistas acham que podem controlar o olhar do negro para não os ver, por mais surpreendente que possa parecer, quando eles não desejam ser vistos” (hooks, 1992, p.168).

As afirmações de autores críticos sobre como os brancos acreditam ser invisíveis aos negros é reafirmada por Frankenberg (2004), marcando a invisibilidade branca em quatro fases: (i) aparecer; (ii) denominar-se; (iii) violar, saquear e apropriar-se; (iv) tornar-se invisível. Com base nessa análise, reiteramos a afirmação de Fúlvia Rosemberg (1985): a branquidade normatizou o padrão de humanidade. Uma das nossas reflexões é que tal normatividade continua a operar nas políticas de leitura para a educação infantil.

No contexto de hierarquias raciais estruturadas, as ações e as reivindicações dos movimentos sociais, em especial dos movimentos negros, sempre foram importantes por tensionarem as políticas de governo. As denúncias sobre racismo, preconceito, subalternização do/a negro/a nos currículos escolares, formação de professores, livros paradidáticos, livros didáticos, obras infantis e juvenis contribuem parcialmente na elaboração e na implementação de um arcabouço jurídico-pedagógico para se opor à hegemonia epistêmica da branquitude e, desse modo, na tarefa árdua de descolonização curricular, inserindo outras lógicas epistêmicas além da branca. As políticas afirmativas são formas de resistência e enfrentamento ao modelo imposto, como Milton Santos afirma:

Fala-se, igualmente, com insistência, na morte do Estado, mas o que estamos vendo é seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna mais difícil (SANTOS, 2000, p. 9-10).

O geógrafo explicita como a unicidade técnica acaba por solidificar um processo geopolítico perverso e excludente, transformando as fissuras sociais relativas à exclusão e à marginalização de parte da população em verdadeiros abismos sociais (SANTOS, 2000).

Na luta antirracista, uma ação marcante foi a marcha 'Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela cidadania e a Vida', em 20 de novembro de 1995, em Brasília, e o documento endereçado à Presidência da República (então exercida por Fernando Henrique Cardoso); naquele momento, tais ações foram importantes para a articulação no cenário das políticas públicas e para tentar corrigir as desigualdades cometidas contra a população negra ao longo das décadas (SANTOS, S. 2002).

Após a virada de século, fruto da resistência e da luta política dos movimentos sociais, processo importante para as políticas educacionais, Lei 10.639 em 2003 que modifica o artigo 26A da LDB e 79B e atende a antigas demandas de movimentos negros. Ele gera uma série de interferências nas normativas educacionais (depois alterado pela Lei 11.645/08, que acresceu o ensino de História e Cultura indígena nos currículos escolares). Neste quesito, a Lei 10.639 de 2003 indica resistência às políticas generalistas na formação e nos artefatos produzidos para a educação.

Os discursos universalizantes nem sempre corroboram a complexa tarefa para combater o racismo e o acirramento das desigualdades, construídas ao longo

dos anos. A seguir, a descrição de alguns documentos que foram expressão da disputa social e da luta antirracista: a) Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e o Parecer CNE/CP 04 de 2004 que o fundamenta; b) Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Brasília, MEC 2009; c) Documento Final da Conferência Nacional de Educação, Brasília, MEC, 2010; d) Plano Nacional de Educação (2011-2020); e) Programa Nacional do Livro Didático (2010); f) Programa Nacional Biblioteca da escola (2010); g) Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, garantindo a reserva de 50% das matrículas por curso nas 59 universidades federais e nos 38 institutos federais.

Segundo Giroux (1999), quando a branquidade¹³ passou a ser investigada por diferentes teóricos, os brancos movidos pela influência conservadora da direita começaram a questionar um novo racismo tipificado contra os brancos. O autor cita de forma específica o apresentador Rush Limbaugh. Com um vasta audiência, o apresentador reclamou de ofensas raciais imaginárias e instigava a audiência para a condição difícil dos brancos. Nos anos de 1980 e 1990, sob forte crise econômica e de desemprego nos Estados Unidos, o Partido Republicano obtinha vantagens com programas como o de Limbaugh, o qual insistia que os brancos perdiam privilégios. Assim, começou um ataque contra qualquer ação afirmativa e as pessoas brancas se sentiam ameaçadas por ofensas raciais imaginárias, pelo acesso de negros a espaços sociais de poder de hegemonia branca, como as universidade e faculdades. Entendeu-se a contrução da democracia e justiça social e racial como uma ação desnecessária (GIROUX, 1999). No Brasil, após a deposição da presidenta legítima, em um dos ataques recentes aos avanços conquistados, está a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos pelo atual presidente. Fica entendida a generalização de pautas específicas sob a égide de ideias de “democracia” e “igualdade”, baseadas em ideais de sociedade harmônica. O molde da identidade branca permanece como discurso, mascarando desigualdades e

¹³ Termo em uso no artigo em português.

operando na exclusão de ordens sociais significativas com ritmo de integração racial (GIROUX, 1999).

Por meio da obrigatoriedade da Lei de 2003, o Brasil afirma, por um lado, o racismo como presente no país e, por outro, assume uma dívida histórica, cultural e política com os negros e negras. Também, por meio da Lei 11.645, de 2008, com os povos indígenas. De fato, as identidades de brancos e não-brancos são influenciadas por discursos históricos, sociológicos e culturais cristalizados estruturalmente na sociedade na afirmação da branquidade, por isso ainda carregados de discriminação e negação contra não brancos.

Apesar de o colonialismo em moldes antigos não existir mais, conforme indicam Quijano (2007), os estudos pós-coloniais de Homi K. Bhabha (2014), Edward W. Said (2001) e Stuart Hall (1997) há um deslocamento epistêmico e de descentralização hegemônica voltado à valorização linguística, cultural, estética e de poder dos negros, inclusive na permanência de espaços simbólicos nas esferas institucionais.

O eixo de estruturas subjetivas, como a estereotipação das diferenças, a subalternização de saberes tradicionais africanos e indígenas e a determinação dos conhecimentos, interesses hegemônicos e eurocêtricos, são herança da colonialidade e ainda contribuem para práticas curriculares modelares universais nas ciências, como tentativa de silenciamento de outras epistemologias.

A relação política, econômica e cultural exposta em relações de poder entre uma nação com outros povos está configurada como colonialismo (conceitos de SAID, 2001). A colonialidade faz referência às relações de poder que não estão concentradas na relação de dois povos em si, mas na maneira pela qual se organizam o trabalho, a intersubjetividade, as políticas educacionais e também os artefatos culturais. Temos que: “as imagens da autoridade imperial ocidental permanecem persistentes, atraentes e instigantes” (SAID, 2001, p.179). A condição garantida pelo direito à emancipação, à diferença e ao reconhecimento de outros fundamentos epistêmicos são entendidos como resistência. Nela, os povos passam ao exercício da liberdade material e ao protagonismo nas searas políticas, epistemológicas, sociais e educacionais.

Conforme Quijano (2007, p. 93), o colonialismo e a colonialidade são duas concepções distintas. O colonialismo perpetua a dominação e a exploração à medida que:

O colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto, a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não poderia ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2007, p.93).

Assim, consideramos que o colonialismo e todas as formas de dominação posteriores que subjugarão a população de não-brancos são relações que acabaram por estruturar e manter o racismo na sociedade brasileira, tendo a branquitude como afirmação:

Além de transformar as pessoas negras em mercadoria e bens, elementos significativos de dominação sexual, religiosa e linguística, estão associados ao escravismo no Brasil:

- a) A miscigenação que se tornou fundante lógico de um sistema de idéias conducentes ao embranquecimento e ao mito de democracia racial;
- b) A conversão ao catolicismo feita de maneira incompleta, não se entendendo os escravos o sacramento do matrimônio e nem lhes proporcionando instrução religiosa;
- c) A imposição do idioma português, misturando-se os escravos de diversas procedências (BLAJBERG, 1996, p.35).

Dado o caráter contextual e histórico de afirmações no espaço político, cultural e social por brancos, mantém-se um ordenamento com bases na colonialidade com a repetição de padrões, práticas e saberes. Como consequência, influenciam as estruturas simbólicas da sociedade brasileira por meio das relações de poder. Hasenbalg (1979) evidencia a concepção privilegiada na construção racial do branco, quando se afirma na visibilidade deste, sendo vários os indicadores que apresentam tais resultados.

A contrapartida do lado dos brancos consiste em ter o negro como contra concepção, que serve para definir-se a si mesmo. “A autoconfiança” decorre de formar parte de um grupo que goza de supremacia estrutural em si mesma reforça as capacidades pessoais e, portanto, encoraja a realização (HANSEBALG, 1979, p. 209).

Até aqui traçamos um panorama geral sobre as pesquisas na área da educação das relações étnico-raciais, considerando a política, a colonialidade e os privilégios da branquitude. Supomos que este último segue como herança da colonialidade e atravessa as políticas na manutenção das desigualdades, chegando aos artefatos para as crianças por meio das instituições governamentais.

Os avanços do PNBE foram ganhos sociais e históricos em políticas de leitura e distribuição de livros. A sua suspensão ou exclusão marca um momento de

retrocesso. As tensões e críticas a alguns pontos do PNBE não invalidam a sua importância, antes sugerem que o programa na seleção de obras pode ser ampliado, pois a maioria dos livros com personagens brancas contraria mudanças na própria estrutura social e discursiva. Assim, ao considerarmos as representações tão importantes como as histórias, quem sabe, vagarosamente, alteraríamos a estrutura.

No próximo capítulo refletiremos, com base no PNBE, sobre a importância dos avanços na área de literatura infantil e as tensões ocorridas pela suspensão dele na atualidade, também, pelos discursos institucionalizados por meio dos editais na seleção das obras, que incorporaram o racismo como discurso.

3. PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA: IDEOLOGIA E CONTROLE

A cultura, como espaço colonial de intervenção e agonismo, como traço do deslocamento de símbolo a signo pode ser transformada pelo desejo imprevisível e parcial do hibridismo. Destituídos de sua presença plena, os saberes da autoridade cultural podem ser articulados como as formas de saberes “nativos” ou confrontados com aqueles sujeitos discriminados que eles têm de governar, mas que já não podem representar (BHABHA, 2014, p. 190).

Acreditamos, a partir da epígrafe no início deste capítulo, que as palavras criam imagens e estas povoam ideologicamente os contextos discursivos, o imaginário das crianças em formação como leitores, interferindo na sua forma de representação e formação identitária, entre a escrita e a oratura¹⁴ postas no ocidente e impactadas por meio das políticas voltadas à leitura, permeando as relações de poder compreendidas na sociedade.

Por conseguinte, nesse capítulo descrevemos o Programa Nacional Biblioteca da Escola, considerando sua história, objetivos, editais e legislação. O objetivo neste capítulo é refletir como a cultura dos livros, principalmente os indicados pelo PNBE ao longo dos anos, influenciaram ideologicamente as escolhas realizadas pela Comissão de Livros do Município de Curitiba e sobretudo as políticas de leitura que incidem sobre as crianças no espaço escolar municipal.

As políticas para a aquisição de livros como o PNBE; iniciado em 1997, por meio da portaria 584, com orçamento Geral da União; ou focais como o programa proposto para a aquisição de livros sugeridos pela Comissão de análise e escolha de livros em Curitiba estão amparadas por discursos que reconhecem supostamente o direito à escolarização e à diversidade.

O PNBE foi destinado a composição e distribuição dos acervos às bibliotecas de escolas brasileiras, incluindo os segmentos da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ele teve como objetivo atender as escolas de ensino público federal, estadual, municipal e do Distrito Federal em todos os âmbitos da educação básica, como

¹⁴ O termo *oratura* ou *oralitura* é proposto pelo linguista ugandês Pio Zirimu nas universidades de Makerere em Uganda, na década de 1960. O termo surge como uma alternativa ao termo literatura oral que aponta para a oralidade, enquanto o termo propõe elencar um conjunto de formas verbais orais, artísticas ou não utilizadas nas obras de Walter Ong (1998).

também materiais de apoio e referenciais para os profissionais desde que cadastradas no INEP (Instituto Nacional de Estudo e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Nos anos pares eram atendidas creches, pré-escolas, anos iniciais do ensino fundamental e a educação de jovens e adultos. Nos anos ímpares eram contempladas as escolas de ensino fundamental, anos finais e ensino médio.

Como proposta mais recente, o acervo tem uma atenção ao contemplar os vários gêneros literários, como poesia, prosa, conto, crônica, obras clássicas da literatura universal (traduzidas ou adaptadas), diário, memória, relato de viagem, histórias em quadrinhos, livros de imagens, novela, peças teatrais brasileiras e estrangeiras e obras ou antologias de textos de tradição popular brasileira (PAIVA, 2015). Com essa perspectiva, O MEC e o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) aprovaram, no ano de 2009, a Resolução sobre a organização e a execução do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), intitulada como “Lei do PNBE” (Resolução MEC/FNDE nº 7/2009).

O Decreto nº 7.084/2010, do FNDE, dispõe sobre os programas de material didático com o intuito de atender a todos os alunos e professores em território nacional desde que previamente cadastrados no censo escolar realizado pelo INEP. No decreto são apresentados os objetivos, as diretrizes dos programas de materiais didáticos executados pelo MEC, no qual o PNBE faz parte, são eles:

Art. 2º São objetivos dos programas de material didático:

I – melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a consequente melhoria da qualidade da educação;

II – garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;

III – democratização do acesso às fontes de informação e cultura;

IV – fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e

V – apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.

Art. 3º São diretrizes dos programas de material didático:

I – respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; II – respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; III – respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino; IV – respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e V – garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras (BRASIL, 2010, grifo da pesquisadora).

No documento são detalhados os procedimentos avaliativos desde a seleção e aquisição das obras. Grifamos os aspectos que indicam o ideal de democratização, palavra que seguindo o dicionário define princípios de igualdade na sociedade. Na continuidade do texto, podemos compreender que a palavra respeito se atrela a

democratização, pois sugere não ofender o outro, enquanto o apreço pode se relacionar com respeito em um sentido em possuir consideração por algo. Os apontamentos semânticos sugerem discursos orientados para o respeito e a pluralidade, condições entendidas em uma democracia. Para garantir esse feito há especificidade sobre a parceria institucional entre o governo e a instituição que aloca a comissão técnica, que seguia uma portaria própria, importante no acompanhamento e supervisão do processo avaliativo desde a escolha das obras.

Desta forma, em 2005, o FNDE começou a fazer a seleção junto com Universidades que se inscreveram e apresentaram propostas com plano de avaliação na execução do Programa, uma parceria entre as instituições, sendo fixado que a Instituição deveria avaliar o programa. Nos editais de educação infantil dos anos 2008, 2010, 2012 e 2014, a Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que possui um órgão complementar chamado Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), criado em 1990 e desde 2005 foi o responsável pela avaliação. O Ceale participa dos Programas de Leitura do Governo Federal desde 1996 e conta com o Grupo Especializado em Letramento Literário (o GPELL) que apoia, por meio de páginas especializadas, a formação de professores e a promoção da leitura e da literatura nas bibliotecas escolares por meio dos acervos.

Em cada obra escolhida, o PNBE influencia pressupostos teóricos na área de literatura, seja pela inclusão de algumas obras, autores e ilustradores e pela exclusão de outros. A relevância disso para a literatura infantil é notável, pois neste sistema complexo, os espaços de poder são afirmados por meio das políticas de leitura nacional. Isso é significativo, pois o domínio sobre a promoção literária no Brasil confere autoridade.

O quadro 6, elaborado com base nos estudos de Van Dijk (2015), relaciona-se como as ações do PNBE e ocupam discursivamente diferentes contextos que permeiam as várias esferas de poder. Elas resultam em uma formação disseminada no território nacional, na qual o município de Curitiba reproduz as premissas do Programa Federal. Por isso, para as educadoras, a escolha do modo como a literatura deve ser organizada passa pela seleção realizada pelo governo federal. Seguindo os a análise do discurso (VAN DIJK, 2015), elaboramos um quadro em que aparecem os tipos de gênero de discursos, as funções discursivas de controle social e as esferas discursivas de poder atrelados aos programas de leitura.

QUADRO 6 – GÊNERO DE DISCURSO E PODER NOS DOCUMENTOS ANALISADOS.

Gêneros discursivos seguindo Van Dijk (2015)	Função discursiva de Controle Social	Esferas discursivas de Poder	Instituição
Comandos, ameaças, leis, regulamentos, instruções e indiretamente recomendações e conselhos (Editais).	Função Pragmática diretiva (força ilocutória).	Poder Institucional.	FNDE e SEB e instituição parceira.
Anúncios publicitários e propagandas (Divulgação de livros literários escolhidos sob o selo da qualidade).	Função retórica, repetição e argumentação.	Esferas de poder com base em recursos econômicos, financeiros, empresariais e institucionais por meio da esfera de meios de comunicação.	Editoras, FNDE e SEB e instituição parceira.
Relatórios econômicos, acadêmicos, tecnológicos sobre o mercado e investimentos futuros. Planos de desenvolvimento econômico, acadêmicos e tecnológico voltados para o Mercado (Distribuição nacional de livros e do acompanhamento nacional da seleção).	Descrição, previsões, alertas e conselhos.	Esferas de conhecimento e tecnológico (<i>experts</i> no assunto).	Instituição parceira.
Reportagens jornalísticas com uso também de Romances, filmes, apresentado as ações e opiniões políticas, econômicas, militar, social do poder (Diferentes gêneros evocando a importância da leitura; uso da imagem de crianças e livros no ambiente educacional, pautando apenas a valorização do programa institucional).	Retórica, com apelos dramáticos ou emocionais, formas estilísticas ou temáticas.	Esfera midiática artística, documentários, autobiografias.	FNDE e SEB. Editoras e instituição parceira..

FONTE: Elaborado pela autora com base em VAN DIJK (2015, p.52).

Identificamos nos regulamentos e leis a função do discurso como diretiva, assim em regulamentos desde a seleção, a função do discurso é pragmática. Ela ainda aparecerá nos manuais próprios organizados às educadoras e gestoras para o trabalho com os livros literários e também por meio dos livros literários selecionados. Em todas estas instâncias, identificamos discursos prescritivos em espaços de poder e de controle social. Significa dizer que em todas as instâncias, os grupos

governamentais responsáveis pela seleção das obras estão potencialmente ocupando espaços de poder nas decisões sobre a literatura infantil.

A análise do discurso salienta como o contexto interfere nas funções da escrita e da fala na sociedade. Ao mesmo tempo é preciso considerar como tais programas se relacionam com os discursos antirracistas e como tratam as minorias. Em trabalhos como os de Rosemberg (1985), P. Silva (2005) e Araujo (2015), as generalizações ao tratar a diversidade no tocante a literatura, representações imagéticas em materiais didáticos, e na formulação de documentos indicam como as instituições possuem movimentos para preservar uma face aparentemente positiva dos avanços de políticas afirmativas.

No subcapítulo a seguir traçamos uma análise diacrônica do PNBE, seguindo documentos e pesquisas na área.

3.1 O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA EM FOCO

Segundo Aparecida Paiva (2015), desde 1930, o MEC desenvolveu ações com o intuito ao acesso à leitura, contudo nos anos de 1980, a formação de leitores passou a ser debatida e defendida por meio de políticas públicas. Naquele momento, as políticas foram avaliadas como assistemáticas e descontinuas, conforme os princípios da administração, tendo como foco as bibliotecas escolares, a formação de leitores e a leitura. Os livros literários por si não garantem aos alunos o desenvolvimento de potencialidades leitoras. Por isso, o investimento na mediação de leitura do professor e da constante circulação de livros na formação de leitores, instituído na escola, por meio de bibliotecas escolares foi alto.

O PNBE iniciou em 1997 uma operacionalização importante na política, relacionada com o cumprimento de metas do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) com a vinculação de recursos para os programas do livro em vigência desde o início dos anos 1990 (SILVA,P., 2005, p. 52).

QUADRO 7 – DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS ENTRE OS ANOS DE 1980 E 2015.

Ano	Grupo atendido
1980	O MEC obteve livros para as bibliotecas das escolas por meio de parcerias: Início de 1980 Ciranda da Leitura; no final de 1980 Viagem da Leitura; 1988, Sala de Leitura.
1998	Foram distribuídos para as escolas do segundo ciclo do Ensino Fundamental um acervo de 123 títulos, dentre os quais dicionários, obras literárias, atlas histórico, globos terrestres e um guia para orientar o uso do acervo.
1999	O acervo foi constituído com obras de literatura infanto-juvenil e foi distribuído para todas as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental com mais de 150 alunos matriculados.
2000	O acervo foi constituído apenas com textos elaborados pelo MEC ou sob sua demanda para uso dos professores e distribuído para mais de 18 mil escolas do Ensino Fundamental.
2001	Coleções Literatura em Minha Casa, primeiramente dirigidas para alunos de 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental.
2002	Coleções Literatura em Minha Casa, primeiramente dirigidas para alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental.
2003	Coleção Palavra da Gente, para alunos da Educação de Jovens e Adultos. Neste último ano, além dos livros das coleções Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente, também foram constituídos acervos para a Casa da Leitura (bibliotecas itinerantes para uso comunitário no município), para a Biblioteca Escolar e para a Biblioteca do Professor.
2004	O programa suspendeu suas ações para reavaliação e retornou em 2005.
2005	Aquisição e a distribuição de livros apenas para a biblioteca escolar e com foco na literatura. A partir daí o PNBE passou a alternar a seleção das obras entre as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as dos anos finais, progressivamente incorporando outros segmentos educacionais.
PNBE/2008	Educação Infantil. Educação Especial.
PNBE/2009	Ensino Médio..
PNBE/2010	Educação de Jovens e Adultos. O PNBE do Professor
PNBE/2011	Anos finais do ensino fundamental e Médio.
PNBE/2012	Educação infantil creche, pré-escola, anos iniciais do ensino fundamental e educação e jovens e adultos.
PNBE/2013	Anos finais do ensino fundamental e Médio. PNBE/ temático para a valorização da diversidade: indígena, quilombola, campo, educação de jovens e adultos, direitos humanos, sustentabilidade socioambiental, educação especial, relações étnico-raciais e juventude.
PNBE/2014	Educação infantil creche, pré-escola, anos iniciais do ensino fundamental e educação e jovens e adultos.
PNBE/2015	Anos finais do ensino fundamental e Médio. Temático indígena.

FONTE: Adaptado de PAIVA (2015, p. 162).

Os estudos de Célia Regina Delácio Fernandes e Maisa Barbosa da Silva Cordeiro (2012) apresentam as mudanças dos critérios utilizados na escolha de obras literárias. O estudo analisa a progressão do programa e o compromisso com a literatura, por meio de focos distintos e que compõem na atualidade os aspectos referenciados nele como um todo. Nos anos de 1999 a 2004, os livros selecionados corresponderam ao projeto *Literatura em minha casa*, para compor uma biblioteca individual, por isso as bibliotecas escolares não foram contempladas. A relação entre o livro, a escola, o aluno, e a família é uma herança do PNBE, e, apesar de

configurações distintas, esta relação também existe como base no programa de leitura em Curitiba.

N: Falamos sempre para a pedagoga, a família é um agente que requer também a sua formação, ser formadora na unidade, você não fica só nos professores, você ganha dimensão e tem o apoio com a sua gestora, da sua diretora para fazer esse papel, como a gente faz essa família conhecedora. Isso por meio de ações como empréstimos de livros, tardes literárias, acontecem em muitas unidades em que muitas famílias são convidadas a ler as histórias que seus filhos estão lendo na unidade. Estão tendo iniciativas muito legais principalmente em CMEIS. Eu também estou voltada com um olhar para a escola pela reescrita dos parâmetros da escola, de fazer cantos de leitura para adultos, daí não é a literatura infantil que vai e a literatura(...), mas desejando esse mesmo critério de qualidade que o adulto possa ler bons livros nesse canto, enquanto aguarda seu filho, ele deve ser convidado nesses momentos de integração são essas iniciativas que estão acontecendo (Entrevista realizada com a Comissão de livros em 06 de novembro de 2015 para a pesquisadora).

Ao considerar o quadro sobre os espaços de poder, apresentado no início deste capítulo, identificamos o alcance do discurso institucional do PNBE ao enunciar critérios de qualidade; a importância nos empréstimos de livros; a identificação dos parâmetros da escola para a leitura e a relação com a família. Em resumo, a pretensão qualidade enaltece grupos e sinaliza a escolha de critérios sobre o trabalho com a literatura infantil em dimensões sociais definidoras do que ler e em como ler municipais.

Os critérios de seleção, em 1999, foram estipulados pela Fundação Nacional do Livro Infantil (FNLIJ), por ser uma instituição com reconhecimento nacional na área da literatura para o público infantil e juvenil e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP). O ingresso da secretaria foi pela escolha de quatro obras voltadas às crianças com necessidades educacionais especiais. Naquele ano, foram atendidas 36 mil escolas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental com 150 ou mais alunos e com investimento de R\$ 21.427, 859, 77, com o total de 110 obras selecionadas de literatura infanto-juvenil. Os critérios sobre a seleção das obras não foram disponibilizados pelo site do FNDE, elas foram obtidas no site do FNLIJ, mencionando a qualidade do texto, imagem e o projeto gráfico. Apesar de não haver detalhes sobre os critérios, havia dois pareceres de alguns especialistas que acompanharam a seleção, atentando para a questão. Neste período, o programa enfrentou muitas críticas, “pois em boa parte das escolas, os livros não foram entregues aos alunos por razões que precisam ser esclarecidas por meio de pesquisas” (FERNANDES; SILVA, 2012, p.321).

No ano de 2001, a comissão técnica era composta por um Representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); Representante da Associação de Leitura do Brasil (ALB); Representante da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e técnicos especialistas na área de leitura, literatura e educação. Os critérios apresentaram uma pequena introdução e as considerações recaíram sobre gênero, assuntos, títulos e autores representativos de várias regiões e épocas, projeto gráfico e ilustrações adequadas ao público. O critério avaliativo considerou a importância do público infantil, contudo sem especificar a formulação deles e tal edital seguiu próximo aos critérios de 1999 (FERNANDES; SILVA, 2012).

Em 2002, a comissão técnica foi composta por um representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e por um representante da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) por estado; membros da comissão técnica estabelecido pela Portaria 1.440 de 15 de maio de 2002 e oito representantes do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER). Os critérios foram: não escolher nenhum dos livros do ano anterior, ênfase no leitor para proporcionar diferentes experiências literárias e como primeiro aspecto a representação da cultura brasileira. O projeto gráfico e as ilustrações foram especificados em um projeto editorial. Naquele ano, a ênfase foi o aprimoramento dos critérios na seleção e avaliação do edital (FERNANDES; SILVA, 2012).

Em 2003, o PNBE começou a qualificar as bibliotecas escolares com o envio de obras a serem usadas pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) junto aos professores e comunidade. Neste ano, no tópico sobre a seleção quanto ao projeto editorial foi mencionada a ideia de “projeto orgânico” e não uma série de textos reunidos, “como um pequeno retrato da cultura brasileira, convidando e instigando o leitor à experiência estética e a reflexão crítica sobre o mundo que vive ” (BRASIL, 2012, p.322). Mantiveram, naquele ano, a representatividade dos autores em várias regiões e épocas e na escolha de títulos. A equipe recebeu nomes novos para definir a seleção e a avaliação. Em 2004, tais ações permaneceram, e em 2005 o PNBE se volta para a manutenção das bibliotecas. O Programa naqueles anos conseguiu a universalização e atendeu a todas as escolas brasileiras iniciais do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries.

Desde 2005, tendo como parceria o Ceale/UFGM, o PNBE se voltou à qualificação das bibliotecas, escrevendo um texto inicial sobre os critérios gerais para

a seleção das obras especificados como: “critérios de seleção”, termo utilizado em 2005 e 2006 (FERNANDES; SILVA, 2012).

Neste termo, são importantes os critérios na ampliação e qualidade dos livros literários pelo programa, como também assinalamos os aspectos de controle por meio dos discursos institucionais em espaços de poder na suposição de que esses aspectos influenciarão outros programas institucionais. Talvez, isto, pareça muito bom, mas devemos manter a cautela quando as regras e os critérios compartilhados, são expressos por um único grupo, durante muito tempo. É natural supor que as atividades de produção de um livro são distintas no modo de investigação em como os livros operam com os textos, pois corporificam estruturas ideológicas sociais. Na continuidade dessas reflexões, o subcapítulo abaixo pretende observar os critérios das obras voltados ao acervo da educação infantil.

3.2 UM GUIA PARA AS BIBLIOTECAS

O acervo do PNBE destinado a educação infantil é recente, data de 2008, ano em que passou a utilizar uma introdução com ênfase no aluno e na literatura, no qual foram selecionados e distribuídos três acervos com 20 obras no total de 60 títulos, repetindo essa mesma forma nos anos de 2010, 2012 e 2014. Nestes três primeiros anos, foram selecionados 100 títulos, organizados em quatro acervos com 25 obras destinados a crianças de 0 a 3 anos e dois voltados para as crianças de 4 a 5 anos. Em todos os editais enfatizou-se a importância da representatividade, ademais apenas em 2005 há especificação sobre como o programa concebe tal questão. No texto há uma indicação para o uso desde textos clássicos a textos contemporâneos:

Os títulos devem ser representativos de diferentes propostas e programas literários – desde aqueles que já firmaram uma tradição e conquistaram o reconhecimento de diferentes instâncias da instituição literária, àqueles que rompem com esta tradição e propõem – contemporaneamente – novos modelos e princípios para a produção literária (FERNANDES; SILVA, 2012, p.323).

No edital em 2008 não houve especificação na subdivisão de “creche e pré-escola” no acervo das obras, contudo ao considerarmos os editais desse ano até 2014, foram mais de 360 obras selecionadas. Tais dados demonstram a dimensão do Programa voltado à leitura e a importância dele em continuar como política para que

o debate sobre a representação da diversidade por meio do livro como direito fundamental na promoção da igualdade racial se dê de maneira ampla e também por meio do PNBE.

A Secretaria de Educação Básica (SEB), em 2008, disponibilizou um catálogo especial para apresentar o acervo literário para a Educação Infantil escrito pelo grupo de professores e pesquisadores do Ceale/UFMG, pois coordenavam a seleção. Neste catálogo são apresentados o histórico do PNBE, o investimento, a seleção, a importância da literatura para crianças e o acervo. O grupo junto com outras equipes participa da seleção do PNLD (Programa Nacional de Livro Didático) desde 1996.

Em 2008, no edital para a Educação Infantil, os números inscritos pelas editoras de livros em prosa foram de 64%, número superior do que nas categorias verso 23% e I/Q 10%. Entretanto, se por um lado existe a preocupação com os contextos discursivos na literatura por um grupo de estudiosos; por outro, na redação do edital se concentram o domínio do sistema alfabético e a escrita.

Sob determinado aspecto, essa predominância da prosa entre os livros inscritos é positiva: é fundamental que a criança, na etapa da Educação Infantil, quando está começando a se inserir, de forma sistemática, no mundo da escrita, vivencie com frequência e intensidade o texto em prosa, para que além de imergir no mundo do imaginário e da fantasia dos contos e narrativas, e também no mundo da informação, vá construindo o conceito de sistema alfabético e o conhecimento dos usos e funções da escrita (BRASIL, 2008, p.9, grifo da pesquisadora).

Na sequência do documento é enfatizado a importância dos vários gêneros textuais na composição dos acervos e as funções sociais da escrita como indicado por Debus e Azevedo (2015). O caráter ético, o estético e o literário, de acordo com o repertório próprio para educação infantil e na ampliação deste pela criança, são cuidados descritos por critérios dos programas federal e municipal. A qualidade temática sobre o que as crianças conhecem na adequação dos temas, com atenção a diversidade, com atendimento aos interesses das crianças e aos contextos sociais e culturais; a qualidade gráfica “qualidade estética das ilustrações, articulação entre texto e ilustrações, uso de recursos gráficos adequados as crianças na etapa inicial de inserção no mundo da escrita” (SME, 2009, p.13). Neste cruzamento descritivo, a ênfase no leitor, preocupação desde 2002 do PNBE, no ano de 2008 passou a ser um critério indicativo na escolha dos acervos para as crianças. Os indicadores da

instância do programa federal se aproximam dos parâmetros de qualidade para a educação infantil do município de Curitiba.

Foi ainda critério para constituição dos acervos a seleção, entre as obras consideradas de qualidade, nas três categorias – prosa, verso e imagem –, daquelas que representassem diferentes níveis de dificuldade, de modo a atender a crianças em diferentes níveis de compreensão dos usos e funções da escrita e de aprendizagem da língua escrita, possibilitando formas diferentes de interação com o livro: a leitura autônoma pela criança (de livros só de imagens, de livros em que a imagem predomina sobre o texto, reduzido este a poucas palavras), e a leitura mediada pelo professor (BRASIL, 2008, p.13, grifo da pesquisadora).

Observa-se o refinamento na seleção do acervo que impacta nacionalmente o mercado editorial e possivelmente a formação de professores e os espaços de leitura na escola nacionalmente. Os eixos que estruturam os discursos nos documentos norteiam a elaboração da literatura infanto-juvenil escolhida para o acervo destinado as crianças e também orientam as concepções nas infâncias do que ler como obra literária.

Os documentos do PNBE são a base para a organização de critérios e especificidades em outros editais, como os do município de Curitiba para a seleção de livros pelo programa municipal. Pressupõem-se nestas relações o espaço de poder ocupado, que alicerça a teoria literária infantil com proposições importantes em relação a qualidade da obra. Livros com expressiva representação de personagens brancas, como afirmam os estudos de Silva (2012), Lopes, N. (2012) e Rodrigues (2012), entre outros já citados.

Da mesma maneira que supomos como o PNBE impacta e influencia os programas de leitura no município de Curitiba, as pesquisas do Ceale subsidiam pesquisadores em seus estudos por meio de artigos e estruturam um discurso de referência e competência no panorama literário nacional, mesmo quando estes discursos são generalizantes sobre a diversidade, conforme análise documental realizada para a tese e de acordo com Araujo (2015). Os autores, as obras, as concepções das infâncias são ideologias construídas também no seio de instituições acadêmicas de prestígio e expressos no resultado final da composição do acervo do PNBE.

No quadro 8, sintetizamos algumas informações básicas sobre programas oficiais de leitura, destacando os objetivos de cada um. Os programas de leitura constituíram-se, ao longo das décadas, em políticas de distribuição de livros para

bibliotecas e/ou escolas. Sob um diagnóstico de baixa leitura no país, os programas usaram estratégias distintas de fomento à leitura por meio de distribuição de livros.

QUADRO 8 – PROGRAMAS DE LEITURA

Programa	Ano	Criado por	Objetivos
Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL)	1984-1987	Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)	Compor, enviar acervos e repassar recursos para ambientar as salas em parceria com as secretarias estaduais de educação.
Proler	1992-Dias atuais	Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura	Possibilitar à comunidade em geral, em diversos segmentos da sociedade civil, o acesso a livros e a outros materiais de leitura. O MEC participava desse programa de forma indireta, com repasse de recursos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
Pró-Leitura na Formação do Professor	1992–1996	Parceria entre o MEC e o governo francês	Atuar na formação de professores leitores para que eles pudessem facilitar a entrada de seus alunos no mundo da leitura e da escrita. Esse programa, inserido no sistema educacional, aspirava a estimular a prática leitora na escola, pela criação, organização e movimentação de salas de leitura, de cantinhos de leitura e de bibliotecas escolares.
Concomitantemente ao programa anterior, criou-se o Programa Nacional Biblioteca do Professor	1994–1997	Parceria entre o MEC e o governo francês	Objetivo de dar suporte para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no desenvolvimento de duas linhas de ação: a aquisição e a distribuição de acervos bibliográficos e a produção e a difusão de materiais destinados à capacitação do trabalho docente.
Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)	1997 - Atual	Executado pelo FNDE, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC.	Democratizar o acesso a obras de literatura brasileiras e estrangeiras infantis e juvenis, além de fornecer materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras.

FONTE: Adaptado de CUSTÓDIO (2000); APARECIDA PAIVA (2015, p.161).

Via análise documental observamos que, antes de 2008, um dos critérios para a diversidade era a atenção em como retratar as culturas brasileiras. Tal critério estava bem afinado com uma perspectiva de “diversidade cultural” brasileira que orientou os parâmetros curriculares nacionais e a diversidade étnica como “tema transversal”, política curricular dos anos 1990 que sofreu duras críticas por tratar da diversidade de forma folclorizada e festiva à suposta reciprocidade na sociedade brasileira.

Os editais nos vários anos a seguir apontaram para uma busca em coibir formas de racismo explícito (VENÂNCIO, 2009; OLIVEIRA, 2010), o que pouco interfere em modelos culturais normativos que fornecem modelos hierarquizados às crianças por meio de discursos e no resultado final da seleção (ROSEMBERG, 1985;

SILVA, 2005; ARAÚJO, 2015). O fato de aceitarmos uma série de obras com a maioria de representação de pessoas brancas é um resultado importante na compreensão dos privilégios sociais e culturais. Em um país, no qual temos índices altíssimos de crimes ocasionados pelo racismo, pela misoginia, transfobia e tantas outras formas de violências, um livro aparentemente inocente pode orientar na continuidade das assimetrias sociais. A ideologia tece a estrutura social:

Ideology operates within all three components of a narrative: the *discourse* (the linguistic and narrative structures); the *story* (characters and the action they perform), which is ascertained by an act of primary reading, or reading for “the sense”; and *significance* (organization of social attitudes and values), which is derived by secondary reading from the first two. (STEPHEN; MaCALLUM, 2011, p.362)¹⁵

Enfim, ideologicamente, a definição de critérios nas seleções de livros e suas ilustrações indicam atenção com as obras em diferentes instâncias, entretanto não asseguram o cuidado com formas de desigualdades transpostas por meio dos discursos, inclusive de crenças e valores sociais. Dado essencial a ser considerado em uma análise pelas instituições escolares, pois como o livro foi selecionado dentro de critérios específicos de qualidade, há uma segurança em aceitar tal indicação para o trabalho na instituição escolar.

Em uma sociedade com tantas assimetrias é natural que as escolas possam analisar os livros, mesmo quando não participem da seleção de forma direta, pois por meio deles podem ser subsidiadas formas hierarquizantes ao se propalar a branquitude como imperante. Com este cuidado, alertamos que a negação do racismo não é uma estratégia para mudança e sim para a afirmação. “Vemos que a negação do racismo é uma parte estratégica de gerenciamento da imagem pessoal, institucional ou social e da autodefesa ideológica, mas também uma forma de gerenciamento sociopolítico” (VAN DIJK, 2008, p.157).

Um dos exemplos observados compõe o catálogo *Literatura na infância: imagens e palavras* (2008), importante na indicação dos livros para os professores,

¹⁵ A ideologia opera dentro dos três componentes de uma narrativa: (o discurso as estruturas linguísticas e a estrutura das narrativas); a história (personagens e a ação que eles executam), determinada pela leitura primária, ou leitura para “o sentido”, a sua importância (organização social de atitudes e valores), é derivada pela leitura secundária dos dois primeiros (STEPHEN; MaCALLUM, 2011, p.362) (Tradução nossa).¹⁵

além de textos para a literatura na infância. Na seleção de 2008, um dos livros de literatura aprovado foi *O rei bigodeira e sua banheira* (2010), de Audrey Wood, traduzido por Gisela Maria Padovan. Ele também é uma obra adotada em Curitiba e foi encontrado em nosso trabalho de campo, compondo um acervo dirigido para a educação infantil. Na obra destaca-se a festa de imagens por meio de ilustrações na figura de rei, rainha e uma personagem criança como pajem, que enche a banheira incansavelmente a história inteira. Sobre as águas, um banquete é servido pelo pajem e são vários apelos para que o rei saia da banheira.

ILUSTRAÇÃO 1



FONTE: *O rei bigodeira e sua banheira* (2010).

O discurso literário não condena o trabalho infantil, as relações e os caprichos do rei são atendidos, as personagens representadas nas ilustrações, brancas com bochechas rosadas estão em uma narrativa, deslocadas no espaço-tempo, em um

ambiente eurocêntrico e que naturaliza o desrespeito aos direitos da criança como consideramos hoje, dando ao discurso literário um caráter neutro. “No matter how simplistic it may appear, no book is innocent of ideological implications” (STEPHEN; MaCALLUM, 2011, p.359)¹⁶. A literatura infantil não é isenta de intenções, ela pode ser plástica, emoldurada em diferentes cenários e podemos ter histórias de reis e rainhas sem se perpetuar as marcas estéticas de superioridade da supremacia branca e a relação de superioridade entre adultos e crianças.

O caráter de neutralidade literária apoiado na crença e modos de uma literatura universal guarda, também, a influência europeia como um dos aspectos de herança da “cultura brasileira”. Um dos importantes movimentos de rompimento literário em busca de uma literatura nacional, como o modernismo, em 1922, teve suas bases nas vanguardas europeias, século XX, e os autores nacionais receberam as influências dos que estudaram na Europa e disseminaram tais ideias. Afirmamos que a literatura nacional tem como base concepções colonizadas, quando sob a égide da neutralidade e da universalidade privilegiam a brancura como adjetivo. Assim, a impressão da branquitude influencia as infâncias e seus jogos e estruturalmente contribui para as desigualdades estruturais.

No ano de 2008, quando foi publicado o referido catálogo, nele observa-se aspectos da colonialidade e em seu repertório uma interculturalidade branca como marca simbólica. As considerações sobre as representações nas ilustrações e nos gêneros no manual de 2008 poderiam, desde o início, ser ampliadas e contemplar as diferenças para afirmação da EREB, por meio de obras com a representação de personagens não-brancos. Como dispõem as DCNEIS, no artigo 8º, §1º, com a intenção de que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil anunciassem ações sobre o tema:

[...] deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de matérias, espaços e tempos que assegurem:

VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (DCNEIS, CNE, 2009).

¹⁶ “Não importa quão simplista possa parecer, nenhum livro é inocente de implicações ideológicas” (Tradução nossa).

Como um programa que abrange nacionalmente diferentes escolas e diante do arcabouço jurídico indicando o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação com diferentes povos e etnias, observa-se na escolha, na maioria dos livros, a indicação de brincadeiras e de animais. As escolhas macros são realizadas pelo PNBE, o qual possuía pareceristas de todo o território nacional. A complexidade de costumes e as geografias das infâncias em nosso território poderiam ser consideradas nestas seleções de forma ampliada, no entanto, insitem em colorir de branco a maioria das histórias literárias que insistentemente parecem ‘sem cor’. A universalização das personagens como brancas, em posições hierarquizantes atendem a um pressuposto classista e racista, (ROSEMBERG, 1985) e diante disto parece não considerar os avanços nos estudos da EREER.

Os critérios de avaliação expressos nos editais variaram muito pouco desde 2005 e referem-se a “qualidade do texto”; “adequação temática” e “projeto gráfico em todos os editais”. O critério que está expresso, desde o edital de 2005, reproduzido por todos os posteriores, é, no item “adequação temática” a determinação de “ausência de preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem”. Tal critério indica coibir formas explícitas de preconceitos e tende a ser inócua visto que as pesquisas apontam, desde a década de 1950, que formas explícitas de preconceito e discriminação são raras, ao passo que o problema são as formas implícitas de discriminação e hierarquização. As mudanças ocorridas nas exigências dos editais do PNLD passaram a inserir a necessidade de cumprimento da legislação, notadamente com relação ao disposto na Lei 10.639/03 e na Resolução 01/04 do CNE que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A partir de 2008, os editais do PNLD passaram a ter uma redação positiva, afirmando que os livros devem valorizar minorias sociais, negros/as e mulheres. Nos editais do PNBE não observamos tais mecanismos. Em 2012, uma tênue mudança foi a abertura de parte do edital sobre os critérios de avaliação, citando a Declaração Universal de Direitos do Homem e a afirmação que os acervos “precisam contemplar a ampla diversidade que caracteriza o público escolar”(BRASIL, 2012, p. 19). Neste texto não foi explicitado quais os grupos representados pela diversidade que poderiam ter impactado modelos culturais nas obras dirigidas ao acervo, muito menos critérios específicos de valorização da diversidade étnico-racial, de gênero e de idade.

As obras, no ano de 2010, passaram a ter o selo do Inmetro destinado às crianças de 0 a 5 anos de idade e por isso as obras contemplaram critérios de resistência ao manuseio, avanço importante para as infâncias.

O programa, em 2011, atendeu também aos alunos com necessidades educacionais especiais e ainda indicou obras literárias com composição em: “tinta; tinta em caracteres ampliados; tinta acompanhada de CD em áudio; tinta acompanhada de CD ou DVD em Libras ” (BRASIL, 2012, p.1).

Em 2013, foi lançado um edital temático destinado a professores e alunos, com ênfase em obras literárias para a diversidade: “indígena, quilombola, campo, educação de jovens e adultos, direitos humanos, sustentabilidade socioambiental, educação especial, relações étnico-raciais e juventude” (BRASIL, 2013, p.1). Houve um grande esforço na avaliação, no entanto, os acervos nunca foram distribuídos.

Destacamos como avanços por meio do PNBE que: as obras foram refinadas estilisticamente nos conteúdos e as exigências vão desde a composição gráfica até um cuidado em relação a gramatura do papel, principalmente pelas ilustrações apresentadas, um avanço no manuseio dos livros para diferentes etapas. Isto exige das editoras uma especialização maior.

As qualidades textuais, gráficas e temáticas ganharam um olhar ainda mais especializado durante os anos. Conforme os editais foram organizados, contemplaram o cuidado com a diversidade no documento, contudo como ação houve limites. Dada às considerações da importância do PNBE na distribuição dos livros em todo o território nacional, há preocupação com a recepção e a circulação dos livros. Assim sendo, os editais sugerem algumas reflexões importantes para uma relação colaborativa entre a bibliotecária, ou agente de leitura, os professores e os alunos para saber o local em que o acervo do PNBE está; indica-se por meio do edital o trabalho de mediação, a divulgação do acervo na escola e se eles são dispostos aos alunos (BRASIL, 2014, p.14).

Com base no texto de apresentação dos editais do PNBE entende-se como propostas que: i) a leitura de qualidade é um direito para todos e ii) estimula por meio dela o aluno na apreensão dos gêneros como discursos socialmente reconhecidos. Ao considerar critérios divulgados na seleção para as editoras, afirmamos que há preocupação na composição do acervo para a seleção do PNBE, i) em cumprir com as normatizações técnicas quanto a capa, tinta e autoria e ii) também em inserir a obra em um dos gêneros mencionados.

No anexo II, do edital de 2014, de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o programa nacional biblioteca da escola, PNBE, são descritos os critérios de avaliação e seleção e considerada a identidade nacional por meio da Legislação vigente. “Assim, é importante que as obras literárias que vierem a integrar o acervo das escolas públicas da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e EJA – ensino fundamental e médio compreendam temas referentes à diversidade em sentido amplo” (BRASIL, 2014, p. 20. Grifo da pesquisadora).

Chamamos a atenção para o acervo de sugestões dos livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola que possui editais específicos para atender a pluralidade na representação temática, como o PNBE/indígena aberto para a seleção de obras no ano de 2015. O PNBE reafirmou naquele edital o objetivo em fornecer obras e demais materiais de apoio à prática da educação às escolas da rede federal, municipal e estadual em todas as etapas de ensino.

Naquele ano, a SEB com a SECADI abriram o processo para a aquisição de obras de literatura sobre a temática indígena para a educação infantil na etapa de pré-escola, anos iniciais do ensino fundamental e magistério/normal e ensino médio. Conforme a Resolução FNDE/MEC nº 7/2009, o PNBE é executado pelo MEC e intermediado pela Secretaria de Educação Básica (SEB)¹⁷ e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Segundo, Araujo (2015) há dicotomia, pois as duas não participaram concomitantemente na elaboração dos editais. Segundo a autora, na Portaria SECADI/MEC nº 99/2009, a Secadi não participa da elaboração dos editais sob tutela da SEB, contudo há uma comissão de Avaliação de material didático e instrucional para a Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme os artigos que seguem.

Art. 1º. Instituir, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a Comissão de Avaliação de Material Didático e Instrucional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a para a implementação da Lei 10.639/03.

Art. 2º. Esta Comissão tem como objetivo analisar, avaliar e emitir parecer sobre a produção, a edição e a publicação de material didático e instrucional, impressos e audiovisuais, para a educação das relações étnico-raciais e para a implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2009d, p.16. Grifo da da pesquisadora).

¹⁷ Nomenclatura utilizada na época.

De fato, uma das estratégias de fortalecimento da branquitude é a manutenção do racismo. Em uma sociedade mais preocupada com o racismo, o preconceito e a intolerância existem ações mais amplas que atendam às necessidades legais dos grupos minoritários dentro de uma política global.

Soma-se a essas questões, segundo o edital, que as seleções para a escolha dos livros inscritos não passam por nenhuma análise do professor em sala de aula e muito menos das crianças e alunos; não existe a participação dos sujeitos-leitores contemplados. Hierarquização importante a se considerar, pois na relação de poder institucionalizada ganha força o PNBE ao estruturar as competências necessárias na formação literária.

Os editais, de forma constante, seguiram a preocupação com o gênero textual. Dessa forma, as multimodalidades discursivas são um dos focos, tomando como base que as práticas discursivas das crianças estão articuladas ao uso e apreensão de determinados gêneros discursivos em diferentes contextos sociais, então a função do texto é primordial, mas nela não se observa a discussão relacionada à formação identitária, apesar de na concepção de Street (2001) sobre Letramentos essa proposição se atrelar ao sentido da palavra.

Ainda, há uma diretividade para se pensar e organizar os discursos para a infância. A escolha das obras organizada, então, por um grupo de profissionais ligados a uma instituição de referência, selecionados pela Instituição governamental, responsáveis pelo processo pressupõe controle. As identidades dos/as pareceristas eram mantidas em sigilo. Assim, ao final do processo, a maioria das escolas recebiam os livros selecionados para aquela etapa de ensino sem ter efetivamente participado dele.

Uma aprendizagem autônoma também é carregada de uma postura política e ideológica e pode ser uma orientação social para a formação identitária dos alunos em uma branquitude assimilatória. Evitar focalizar as diferenças sobre as dimensões e privilégios que os brancos possuem, mesmo quando pobres, pode mascarar a conveniência de que, há mais de 20 anos, há déficits maiores em relação às dimensões de qualidade de vida, saúde, matrimônio, educação e trabalho que os favorecem.

Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das

contas, são interesses econômicos em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra, etc. Como nos mostra Denise Jodelet (1989), políticas públicas direcionadas àqueles que foram excluídos de nossos mercados materiais ou simbólicos não são direitos, mas sim favores das elites dominantes (BENTO, 2002, p. 3).

Ao se selecionarem obras que priorizam personagens brancas, apresentadas socialmente em esferas de poder, mantêm-se no ordenamento social relações de poder e segregam-se culturalmente outras possibilidades de representação. Ao compreender que os letramentos também estrutura as esferas institucionais que hierarquizam os discursos e as relações, percebemos que estruturalmente ainda beneficiam a branquitude. Elas influenciam as infâncias e suas representações fabulárias, ao validarem em sua maioria livros com protagonistas brancas.

Os processos de leituras literárias, contextualizados e ampliados para a inserção da diversidade, podem ser um dos princípios para a formação de sujeitos reflexivos e críticos na sociedade. Ainda, a manutenção da branquitude em um Programa governamental com a maioria de personagens brancos aponta para um não cumprimento da lei (ARAUJO, 2015). Consideramos o PNBE importante e observamos cuidados na seleção literária. Ele traça critérios e internaliza a crítica na área em prol de uma literatura infantil. O PNBE era uma política fundamentalmente aplicada ao espaço escolar, sem ele as assimetrias e a exclusão de acesso a bens materiais e simbólicos de parte da população à leitura seriam ainda maiores. Reconhecemos seus avanços e citamos como exemplos, os livros *O lenço* (2013); *O jornal* (2012), de Patrícia Auerbach; *Joãozinho e Maria*, adaptação de Cristina Agostinha e Ronaldo Simões Coelho (2014); *Karu Taru, o pequeno pajé*, de Daniel Munduruku (2013); *Uma, duas, três princesas*, de Ana Maria Machado (2014); aprovados pelo PNBE em momentos diferentes, como livros de imagens, selecionados em nossa pesquisa de campo. Nas páginas destes livros, o refinamento do visual associado a estrutura semântica propõem a exploração das imagens nas interações propostas para as crianças e ampliadas por elas. A interação entre a criança e o texto é um processo complexo e não deve ser generalizado.

Enquanto a escrita escolarizada sugere linearidade, a leitura literária à medida que a brincadeira e a exploração das imagens iniciam, potencializam a literatura como um contato com a arte. As histórias não precisam ser meros entretenimentos, elas operam para a organização de culturas infantis. “Podemos propor uma abordagem em

modelos diferentes menos tradicionais, hierárquicos, antagônicos de dominação da branquitude ou masculinos” (HUNT, 2010, p.270). Na continuidade desta reflexão, no subcapítulo a seguir trataremos da diversidade na literatura infantil.

3.3 DIVERSIDADE NA LITERATURA INFANTIL

Manuel J. Sarmiento e Fátima Veiga (2010) afirmam que a escola é um elo de política social, no qual é promovido um eixo de relações entre as crianças com o sentido de pertença. A comunidade escolar, como uma *pólis*, é um espaço onde a cidadania deve ser plena. Neste sentido, imaginamos nesta complexa cidade, cidadãos e consideramos o corpo, a condição social, o gênero, a pertença étnica e cultural também partes da vida da criança. A interação permite à criança várias formas de brincadeiras para além de um política pedagógica. Imaginamos a autonomia das crianças cruzando o espaço de pertencimento, as condições socioeconômicas, culturais, políticas e normativas que perpassam: currículo, formação de professores, gestão educacional e aquelas pensadas no âmbito das políticas educacionais. Refletir sobre a criança em um ambiente educacional é considerar a pluralidade e a diversidade desde muito pequenas, dentro de estruturas discursivas e políticas relacionais e contextuais, nas quais os livros de literatura voltados à diversidade são parte constitutivas desta soma.

O contato das crianças com a literatura, da creche ao ensino fundamental, deve promover momentos de alegria, de fantasia, de desafios para a imaginação e para a criatividade, de troca e de experiência com a linguagem escrita. O livro destinado às crianças precisa envolver sentimentos, valores, emoção, expressão, fantasia, movimento e ludicidade, permitindo inúmeras interações. Especificamente em relação aos livros voltados para as crianças pequenas, esses permitem às crianças nomear objetos e personagens, inventar pequenas histórias, desenvolver suas capacidades motoras ao apontar, folhear, abrir janelinhas, entre outras atividades (BRASIL, 2014, p.19, grifo da pesquisadora).

Há uma literatura orientada pela política a uma minoria, ela cumpre uma porcentagem específica e acaba por trazer novas representações de cor e classe. No município de Curitiba, na resposta ao questionário e na seleção das obras a serem trabalhadas foram mencionados pelas professoras títulos com a representação de negros. Como por exemplo: *O cabelo de Lelê* (2012), *Bruna e a galinha D'Angola* (2004), *Chuva de manga* (2005), *As tranças de Bintou* (2004), *Ana e Ana* (2003), entre outros. Eles fazem parte de livros adotados a partir da lei de implantação sobre o

ensino da cultura e história afro-brasileira e africana, 10.639 de 2003. Os diferentes campos do saber vêm experimentando diálogos possíveis com áreas além da história e geografia pela Lei de Diretrizes e Bases, regulamentada por meio do parecer 03/04 do CNE sobre educação das relações étnico-raciais. Todavia, apesar dos títulos aparecerem no questionário demonstrando o conhecimento das professoras, algumas dessas obras foram encontradas em apenas um dos CMEIs dos lugares visitados na pesquisa de campo. Portanto, ainda não estão disponíveis para a maioria dos alunos nos espaços visitados.

A informação indicada no PNBE para as professoras acompanharem a chegada dos livros à escola enfatiza a formação colaborativa, circulação do acervo e a mediação literária por meio da reflexão sobre os três tipos de gêneros do acervo nacional: verso, prosa e imagem. Para a mediação de leitura a proposta é observarem: a apresentação da capa, a exploração da criança e mediação da leitura por meio de contação de histórias, os elementos de escrita que podem ser explorados na leitura sem vistas à alfabetização, antecipação da leitura e progressão das histórias, por meio de perguntas direcionadas em relação ao título, a sequência da história, a exploração das imagens por meio do contato visual e tátil e as propostas organizadas por meio de brincadeiras. Os textos em prosa podem seguir dois atos: organização dos espaços de leitura e leitura em voz alta (BRASIL, 2014, pp.13-15).

Nos livros do PNBE 2014, selecionados para crianças de 0 a 5 anos, o educador e a criança terão uma diversidade de enredos. São histórias com temas que remetem à família, a brincadeiras infantis, às diferenças entre ser menino e menina, à busca pela aceitação do outro, a bichos de estimação e muito mais (BRASIL, 2014, p.33, grifo da pesquisadora).

Cabe ao leitor analisar, nos grupos de palavras recorrentes, como família, meninos e meninas, a lógica discursiva. Com essa escolha semântica sugerem ou uma lógica binária, dicotômica e excludente ao não ampliar as concepções sobre o gênero, pois a lógica da universalização nem sempre engloba diferentes segmentos, ou representações sociais ampliadas de famílias, meninos e meninas. Como suposição, tal fragmento aponta para questões possíveis de serem exploradas como o debate sobre família ou ainda debates sobre gênero e sexo. A importância destas questões servirá de reflexão no último capítulo sobre os Letramentos literários para a diversidade.

A preocupação, apontada pelas autoras Soares e Paiva (2015), sobre o uso e a circulação dos livros do acervo do PNBE/2014, gira em torno da necessidade de materiais que auxiliem os diferentes grupos de professores em suas mediações e interações com a literatura e as crianças.

Nesse sentido, o olhar e a sensibilidade para a imagem podem ser exercitadas e desenvolvidas. Diferentemente do que pensamos em relação à leitura e à escrita, nem sempre levamos em conta que a leitura que fazemos das imagens também devem ser aprendidas e exercidas para que possamos fruir e apreciar, de forma crítica e ativa, grandes obras de arte, sejam elas de pintura, grafites, filmes, livros de imagem ou histórias em quadrinho (BRASIL, 2014, p.70).

Em oposição ao cuidado e aos critérios enunciados na citação acima, uma obra, em 2014, chama a atenção pelo seu caráter estereotipado e características com discurso racista, tendo como personagem principal a figura de um negro, o qual não possui uma forma humana, ao passo que as personagens brancas no decorrer do livro não são disformes. Tal expressão não se coaduna com “fruir” ou “apreciar”, antes serve para reforçar assimetrias.

O livro *Quando os tam-tans fazem tum-tum* (2013), do autor Ivan Zigg, foi um dos livros aprovados no edital do PNBE 2014, na categoria 1, Educação infantil para crianças de 0 a 3 anos. Apesar dele não ser encontrado nos acervos visitados no município de Curitiba, ele é um dos exemplos de imagem estereotipada, com marcas racistas. A personagem é apresentada com traços físicos dos negros/negras desumanizados e suas trapalhadas sugerem brincadeiras que fazem o público rir. A sugestão é de que a personagem pode ser um boneco, uma coisa, um monstro; ele não está no plano da humanidade mas no da brincadeira, descrito no posfácio de Ninfa Parreiras.

ILUSTRAÇÃO 2 – IMAGENS DA CAPA DE DUAS EDIÇÕES DE OBRA SELECIONADA PARA O PNBE 2014



FONTE: Autora, 2016.

Observamos a acuidade no edital de convocação do PNBE/20014 ao informar sobre os pontos a serem cuidadosamente elencados às editoras antes de encaminharem a obra para a seleção dos pareceristas. Desde o edital de 2005, um dos critérios enunciados era: “serem desaconselháveis reprodução de clichês, preconceitos, estereótipos ou qualquer tipo de discriminação” (BRASIL, 2005, p.14). Essa redação está no subitem de adequação temática e qualidade do texto, em que se afirma que o repertório apresentado no texto deve contribuir para a ampliação do vocabulário dos leitores e de forma geral: “não serão aceitas obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem” (BRASIL, 2014, p.20).

Nesse descompasso entre o edital e a obra, lembramos que a desvalorização de características fenotípicas, usadas em meados do século XVIII e XIX, deterministas e com o propósito de inferiorizar não-brancos, ressurgiu agora na fusão entre corpo (lábios e nariz agigantados) na história, desumanizando a figura no livro para o riso fácil.

Em artigo específico sobre a representação estereotipada de negros na sociedade por meio da mídia Jonathas Vilas Boas de Sant’ana (2017) discute que historicamente negros foram representados com olhos grandes, boca grande, disformes e sem humanidade em diferentes representações, sem representação cultural e identidade, com corpos feitos para divertir e rir. Assim, associar a ilustração à estereotipia é uma função de análise que os estudos revelam (LOPES, 2008; SILVA, 2012).

A ilustração enfatiza as tendências americanas das leis Jim Crow que com base no cientificismo afirmaram a segregação nos Estados Unidos na tentativa de inferiorizar os negros. O termo *Crow*, corvos, vem da referência aos escravizados. Um comediante de nome Thomas D. Rice explorou uma figura sem identidade como personagem, utilizando *blackface* e utilizou como nome Jim Crow, o que motivou o nome da lei posteriormente. Ele insistia em atribuir atitudes ridículas e desumanas aos negros por meio da personagem, uma estratégia social de inferiorizar não-brancos e conter a voz de negros e negras na América que denunciavam e não aceitavam este tratamento. Esta insistência em defender o espaço da branquitude nos Estados Unidos contribuiu também para associarem a história a um menino indiano *The History of Little black sambo* [1899] (1981) aos negros, na qual o garoto era feliz, malandro e trapaceiro.

O termo *Golliwog*, nome dos bonequinhos de trapo, típicos das histórias infantis do século XIX, trazem a criança negra com traços exagerados que influenciaram tendências iconográficas nas ilustrações mundiais (LARRICK, 1965). As crianças negras eram então chamadas de *pickaninny* para lembrar a referência a *golliwogs* e *golly dolls* com a insistência em desumanizar as crianças, quando as representavam sem a necessidade de cuidados, eram referenciadas como malandras e podiam se cuidar sozinhas (HARRIS, 1993, p.168). Ainda, nesta linha, a figura da *mammy* uma negra gorda, com seios cheios de leite servia para amamentar muitas crianças brancas, que como sina devia ser doméstica, não precisava cuidar dos filhos pequenos, já que eles não necessitavam de cuidados. Estas representações influenciaram as imagens em desenhos, mídia e ilustrações mundialmente. Portanto, diante destas ações de segregação denunciadas, conclui-se que: “The selective tradition in children literature regarding African americans has been replete with stereotypes” (HARRIS, 1993, p.168)¹⁸. E, nesta mesma tradição de estereótipos, o livro, *Quando os tam-tans fazem tum-tum* (2013), circula desde os anos de 1990, e, mesmo após a implementação da Lei 10.639 de 2003, mantém a mesma ilustração da personagem principal, associada às imagens de estereótipos de afro-americanos. Tal questão refere-se aos estudos anteriores que marcam o padrão de humanidade

¹⁸ “A tradição seletiva na literatura infantil sobre os afro-americanos foi repleta de estereótipos (HARRIS, 1993, p.168)”. (Tradução nossa)

fealdade que nos persegue até os dias atuais. [...] À medida que o corpo vai sendo tocado alterado, ele é submetido a um processo de humanização e desumanização. A experiência cultural, segundo padrões culturalmente estabelecidos e relacionados à busca de afirmação de uma identidade grupal específica (GOMES, 2002, p.42).

Nesta mesma direção, Rosemberg (1985) reflete sobre os livros infantis, quando retratam comportamentos muito próximos a realidade e se observados nos contextos sociais, os negros são em sua maioria discriminados, enquanto as personagens brancas são privilegiados nestas construções, hierarquizando as relações.

O homem branco adulto proveniente dos estratos médios e superiores da população é o representante da espécie, o mais frequente nas histórias, aquele que recebe um nome próprio, aquele que se reveste da condição de normal. No texto e na ilustração, sua frequência de aparecimento é acintosamente superior à dos demais personagens assumindo desproporção fantástica (ROSEMBERG, 1985, p.77).

O privilégio na ilustração historicamente foi indicado ao grupo de brancos como referenciais de humanidade. Outro ponto relevante a ser tratado é o antropomorfismo, no qual animais pretos são excluídos do grupo e tratados de maneira diferente por animais brancos e depois quando são aceitos pelo grupo de animais brancos, estes são cordiais, demonstram gratidão e são compreensíveis com a aparente exclusão. Exemplo destas narrativas fazem parte do PNBE, como o caso do livro *Nerina, a ovelha negra* (2012) de Michele Iacocca. Neste caso temos o uso da palavra negra, o que não é comum para referenciar animais, como debatido anteriormente negro é um espaço social construído por sujeitos históricos. 'Nerina' em italiano significa negrinha, assim temos o uso repetido da palavra no título. Nas ilustrações, a aproximação entre o termo negro e a animalidade são associações consideradas possíveis pelos ilustradores e editoras, mas são raras, praticamente inexistentes, com a cor branca em relações semelhantes e reiteram os dados de Rosemberg (1985).

Na atualidade, as características como o cabelo cacheado e a cor de pele, que foram e ainda podem ser motivos de racialização e preconceito, ressurgem, como afirmação identitária, fortalecendo o sujeito e a sua cultura (GOMES, 2002).

O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados

nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro (GOMES, 2002, p.4).

Atualmente, a transposição das características negras ao enfatizar a cor de pele, cabelos e outros traços, na literatura permite uma identificação com um projeto maior, o da descolonização. No entanto, apesar da elaboração de critérios cuidadosos organizados no edital contrários a estereótipos e ao racismo, alguns livros foram aprovados com essas características. Não há nada no guia, ou manual sobre essa questão, nenhuma nota técnica para auxiliar na mediação literária, os estudos confirmam que alguns livros auxiliam na manutenção de discursos e de práticas preconceituosas e racistas em instituições de educação infantil (LOPES, 2010; CAVALLEIRO, 2005). Alguns livros literários serão promotores de estereótipos e, portanto, organizaram práticas racistas no âmbito institucional em representações e discursos para as infâncias (CAVALLEIRO, 2015).

Diante disto, na construção desse subcapítulo, no levantamento de dados constantemente me perguntei: as obras com conteúdo racista são mínimas se comparado ao montante adquirido pelo Programa Nacional da Escola nesses últimos anos, entretanto porquê elas permanecem? Como em meio a tantas vozes sociais de denúncia contra o racismo, tais obras circulam nas escolas?

Uma hipótese explicativa para as perguntas anteriores é de que tal questão ainda acontece devido à falta de formação sobre ERE e por não termos políticas de leitura que incorporem a diversidade, a pluralidade, sendo as estereótipos ainda transpostas por meio da seleção do edital a manter um espaço privilegiado para brancos/as. Isto soma-se a uma característica amplamente abordada na literatura sobre relações raciais no Brasil, que a população branca tem uma baixa percepção da discriminação racial e os espaços de poder que se constituem com unanimidade ou hegemonia branca e operam para naturalizar tais percepções (ROSEMBERG, 1985; 1999; SILVA, 2005).

Nesta direção, analisamos no subcapítulo abaixo a manutenção institucional do racismo, seja por meio do silenciamento e/ou negação da branquitude na tentativa de reafirmar um espaço como democrático. Nesta tentativa, a invisibilização daquilo que podemos avançar como ação no combate racista desde a infância também é obnubilado.

3.4 DA NEGAÇÃO À INVISIBILIDADE: A MANUTENÇÃO INSTITUCIONAL DO RACISMO

O artigo 11 do edital do PNBE responsabiliza o MEC por constituir uma comissão técnica integrada por especialistas nas várias áreas de conhecimento para a definição dos critérios para a avaliação pedagógica e na seleção das obras e elaboração o edital. A inscrição dos livros obedece ao edital e estará aberta aos titulares de direitos autorais e de edição. A seleção das obras é de caráter eliminatório conforme o artigo 13, os critérios estabelecidos no edital consideram os aspectos físicos aos atributos editoriais especificados na seleção. A avaliação pedagógica é formada por professores, convidados por instituições superiores públicas.

Art. 25 A avaliação pedagógica das obras inscritas no PNBE será realizada com base em critérios definidos no edital, considerando-se, necessariamente, sem prejuízo de outros:

- I – a qualidade do texto;
- II – a adequação temática; e
- III – a estrutura editorial e o projeto gráfico.

§ 1º As obras aprovadas no processo de avaliação pedagógica serão selecionadas para composição dos acervos do PNBE.

§ 2º O Ministério da Educação poderá instituir procedimento para escolha, pelas escolas, das obras integrantes do acervo do PNBE.

Art. 26. As condições, critérios e demais procedimentos operacionais para escolha das obras pelas escolas serão definidos no edital correspondente (BRASIL, 2010).

A aquisição das obras do PNLD e do PNBE seguem as mesmas etapas e os procedimentos acordadas no edital pelo FNDE:

Seção I

I – inscrição, composta de:

- a) cadastramento dos titulares de direito autoral ou de edição;
- b) pré-inscrição das obras; e
- c) entrega dos exemplares;

II – triagem;

III – pré-análise;

IV – avaliação pedagógica;

V – escolha ou seleção, conforme o caso;

VI – habilitação;

VII – negociação;

VIII – contratação;

IX – produção;

X – distribuição; e

XI – controle de qualidade (BRASIL, 2010).

Nos anos de 2012 e 2014 não consta nenhuma informação relacionada à comissão técnica, constatação feita também por Araujo (2015), em “Legislação e atos normativos” do site do MEC e em “Legislação” no site do FNDE.

O discurso institucional mantém uma perspectiva generalista que reifica o negro na literatura, estratégia para a dominação cultural via branquitude. Em um espaço consagrado de neutralidade na literatura nem a exclusão é justificada, pois a negação de intenção racista é mais eficaz que o combate antirracista. O silenciamento sobre o racismo leva à livre circulação de obras com a maioria de personagens brancas.

A não conformação de que vivemos em uma sociedade racista precede o descaso também no trato de crimes raciais no Brasil e mantém o mito da igualdade racial (VAN DIJK, 2015). A constante negação do racismo fortalece uma macroestrutura social de ininterruptas negações, não punindo ou responsabilizando alguém e auxilia na manutenção do racismo institucional (VAN DIJK, 2015).

A resposta encontrada para tais apontamentos é de que apesar de todo o aporte legal e de muitos avanços, o racismo não é combatido por parte da maioria da população branca, e quando há algum combate, ele é seletivo, burocrático e de aparência, reiterando a tese de Cardoso: “A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para a construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial ‘injusta’ e racismo” (2010, p. 615).

A resolução nº 7, de 20 março de 2009, considera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação em relação à universalização do acesso e a “melhoria da qualidade da educação básica”. Ela ainda garante aos alunos e professores o acesso à cultura e à informação, estimula a leitura como prática social e assim implanta, amplia e atualiza o acervo das bibliotecas das escolas brasileiras por meio de programas de livros, como o suspenso Programa Nacional Biblioteca na Escola.

Ao final deste capítulo, apontamos os espaços simbólicos na representação de personagens brancas como referência que interferem nas culturas infantis. “[...] white supremacists have recognized that control over images is central to the

maintenance of any system of racial domination (hooks, 1992, p. 7)¹⁹. A autora aponta para a manutenção de um sistema racial branco, por isso, poderíamos ser cuidadosos com a literatura para as crianças. Ela expressa parte da dimensão cultural, social e política e influencia as culturas infantis. Como os estudos apontados no terceiro capítulo, a supremacia branca nos livros literários infantis organiza os discursos e a cultura nas infâncias (LOPES, N. 2012).

A escolha dos livros do acervo nacional é referência para as obras indicadas para as unidades de Curitiba. Constatamos pelas respostas dos professores ao questionário aplicado aos CMEIs, conveniadas e escolas em Curitiba, que o acervo do PNBE aparentemente não está presente em algumas das Unidades de educação infantil do município, mas está em outras. Na amostra coletada, via questionário Google docs, das 26 instituições participantes, apenas 22,2% confirmam que receberam os livros do acervo, enquanto 55,6% dessas unidades foram contempladas com a “doação”²⁰-compra dos livros pela PMC/SME, na reposição e manutenção dos acervos. Então, mesmo as respostas dos educadores sendo negativas sobre o recebimento da caixa com os livros do PNBE, eles podem estar à disposição das crianças no ambiente escolar, pois seguem a listagem indicada pela comissão de livros de Curitiba.

Os programas destinados a aquisição da literatura infantil expressam políticas públicas de leitura que podem influenciar os falantes e os letramentos literários no espaço escolar, na aquisição do código gráfico, na brincadeira com as letras, formas, com interações simbólicas que estabelecem a identificação inicial de jogos com a narrativa literária por meio das representações das personagens. Os contextos de letramentos, então, passam a ser fundamentais, quando expressam práticas sociais discursivas e ideológicas como o respeito às diferenças, seja por meio de discurso no espaço educacional e de representações identitárias heterogêneas, múltiplas sem hierarquização racial, de gênero e sobre as deficiências. Caso os livros não estabeleçam relações com possibilidades de igualdade nas representações, elas

¹⁹ “os supremacistas brancos têm reconhecido que o controle sobre as imagens é fundamental na manutenção de qualquer sistema de dominação racial” (hooks, 1992, p.7). (Tradução nossa).

²⁰ No município de Curitiba, não se tem de forma constante verba para a compra de livros literários, assim quando ela existe e se realizam compras para serem encaminhadas as unidades de educação, eles nomeiam como “doação”. Elas quando realizadas pelo governo municipal seguem os critérios da compra. Entretanto, as doações também são realizadas por usuários e daí não há uma rigidez tão grande quanto aos critérios estipulados na compra.

funcionarão como estratégias ideológicas de controle na reprodução de sulbaternização por um lado e privilégios por outro.

Neste sentido, no próximo capítulo, vamos apresentar os dados coletados sobre a educação infantil no município de Curitiba e na rede de Bibliotecas para refletir sobre as tensões e os avanços no município em prol da educação infantil cotejados na pesquisa.

4. AS INFÂNCIAS MEDIADAS

No matter how simplistic it may appear, no book is innocent of ideological implications. Whether a text seeks to naturalize the belief systems of a culture or challenge them, it always places an ideological imposition on its readers, since ideology inheres in the very language and images from which it is made (STEPHEN; MACALLUM, 2011, p.359).²¹

Neste capítulo, apresentaremos a SME, alguns avanços essenciais e parcerias do município de Curitiba e refletiremos sobre as assimetrias sociais desde as infâncias, incluindo o acesso aos livros na instituição educacional infantil, na compreensão de que as ideologias estão presentes nos artefatos, nos discursos e interações sociais.

O atendimento as crianças nas unidades de educação baseiam-se em documentos do município que afirmam os parâmetros de qualidade como direitos a um espaço organizado, seguro, desafiador e acolhedor; às brincadeiras; à alimentação saudável; ao desenvolvimento de sua identidade; à proteção, ao afeto e à amizade; desenvolvimentos de suas capacidades; educação por profissionais qualificados e convivência democrática (SME, 2009). Apesar de tais direitos, há um quadro de desigualdades sociais e culturais que interferem nos direitos das crianças, principalmente os direitos de crianças mais vulneráveis economicamente. Compreendemos, um plano governamental de acesso ao livro e leitura que incide na aquisição de livros para a composição do acervo das bibliotecas escolares de educação infantil e, caso as crianças estejam fora da instituição escolar de educação infantil, elas supostamente não poderão acessá-lo. Esta impossibilidade é uma dívida contraída, pois o livro é um bem material e simbólico na formação e garantia de direitos, sejam culturais, políticos e sociais das crianças na esfera da educacional. Assim, defendemos as políticas na promoção das brincadeiras e letramentos literários desde as infâncias e, por outro lado, denunciemos, quando nelas surgem posturas ideológicas que estruturam as desigualdades sociais, culturais e simbólicas, na orientação ao privilégio da branquitude.

²¹ Por mais simplista que possa parecer, nenhum livro é inocente de implicações ideológicas. Se um texto busca naturalizar os sistemas de crença de uma cultura ou desafiá-los, ele sempre coloca uma imposição ideológica sobre seus leitores, uma vez que a ideologia é inerente a linguagem e às imagens das quais é feita (STEPHEN; MACALLUM, 2011, p.359).

4.1 A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA

A efetivação das políticas para a educação infantil está em curso. Tivemos muitos avanços por meio da CF/88 do ECA e da LDB 9394/96, apesar disso, a etapa relacionada a educação infantil, ainda não possui condições amplas, quanto a cobertura pública, gratuita e universal, mesmo sendo um direito desde a Constituição de 1988. Como aprovado no Plano Nacional de Educação (PNE), deve se ampliar a oferta de creches para 50% do total de crianças de 0 a 3 anos até 2024.

Segundo dados do Ministério Público do Paraná, em 2012, tínhamos um déficit de mais de 69 mil vagas. A ampliação nem sempre atende à demanda manifesta. Conforme a tabela 1, em 14 anos mantivemos um quadro variável de 80 unidades, excetuando-se nos anos de 2000, um pouco abaixo do percentual geral. Os anos de 2015 e 2016 apresentaram uma ampliação significativa de 199 unidades para 205 (descrito em Pesquisa de campo, escolhas e aportes metodológicos).

TABELA 1 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONVENIADOS COM A PMC, SEGUNDO O NÚCLEO REGIONAL

NÚCLEO	Ano							
	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2012	2014
BAIRRO NOVO	2	4	2	2	2	3	3	4
BOA VISTA	12	14	15	12	13	13	11	12
BOQUEIRÃO	8	10	12	12	12	11	11	11
CAJURU	13	16	14	14	16	15	14	14
CIC	7	9	9	10	10	10	10	9
MATRIZ	9	9	9	9	9	11	11	12
PINHEIRINHO	3	7	5	6	5	5	5	5
PORTÃO	8	9	10	11	12	12	12	11
SANTA FELICIDADE	3	3	3	2	2	1	1	1
TOTAL	66	81	80	76	80	76	79	80

FONTE: Adaptado de SME / DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E URBANIZAÇÃO (2016).

O que se observa na rede municipal de Curitiba não é somente a ampliação da rede pública, mas a manutenção e o aumento em números de instituições dedicadas às crianças, ao longo dos anos e de unidades conveniadas.

Ao observar os índices de atendimento, levantados nas pesquisas de Coutinho e Silveira (2016), o acesso à educação infantil cresceu nos últimos tempos, resultado da pressão social e da orientação desses direitos na legislação. Os dados da pesquisa das autoras apontam que passamos de 4.640.220 matrículas, em 1997, para 7.855.9913, em 2014 (BRASIL, 2015). A ampliação do atendimento é uma necessidade e que, segundo o Ministério da Educação (MEC), em 2013, o Brasil

atendia 23,2% das crianças de 0 a 3 anos e 81,4% das crianças de 4 e 5 anos, dados considerados importantes ao pensar na necessidade de universalização do atendimento na pré-escola, fruto da Emenda Constitucional nº 59/2009 e das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014. A Emenda acima altera a faixa etária da educação obrigatória no Brasil (dos 4 aos 17 anos), com a exigência de, no mínimo, 50% das crianças com até 3 anos de idade nas creches. O baixo percentual de matrículas nas creches e pré-escolas, nacionalmente, é em parte devido a desigualdade de oferta, principalmente quando se cruzam os dados com raça/cor, renda e situação de domicílio (urbano/rural).

O Plano Nacional de Educação: linha de base (BRASIL, 2015), referência na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2013, alerta que o acesso à pré-escola no ambiente rural é muito menor do que na urbana. Os dados indicam 72,8% e 83,4%, respectivamente. A diferença também recai quando são os dados considerando as categorias de brancos (83,9%) e negros (79,4%), com desigualdade entre os 25% mais ricos (91,8%) e 25% mais pobres (75,5%) (COUTINHO; DRAGONE, 2016). As assimetrias indicam que nas creches, as crianças de 0 a 3 anos na área urbana representam 26,1%, enquanto na rural apenas 8,4%; para os brancos, 26,2%, e para os negros, 20,4%. A diferença entre os dois grupos está entre os 25% mais ricos, com 41,0% de matrículas, e os 25% mais pobres, com 14,5%. As desigualdades apresentadas no estudo de Coutinho e Dragone (2016) indicam a importância de políticas para garantir o acesso à educação de grupos distintos em nossa sociedade.

Os princípios que deviam ser assegurados pela Constituição Federal a partir dos quais o ensino deve ser ministrado com igualdade de condições no acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I) precisam ser garantidos, quando se trata da Educação Infantil.

Thiago Alves e Adriana Dragone Silveira (2014), em estudo recente sobre as assimetrias na EI no município de Curitiba, PR, utilizando o Censo/IBGE 2010 e Censo Escolar/INEP 2013, fizeram o levantamento em 55 regiões. Os dados sobre a oferta do ensino associados ao perfil socioeconômico-demográfico alertam para desigualdades entre os grupos de brancos e negros com privilégios para os primeiros.

Nas áreas em Curitiba, os pesquisadores as classificaram em 5 grupos e os resultados revelaram que “51,9% da população de 0 a 5 anos mora em regiões mais vulneráveis (24,3% nas áreas de nível 4 e 27,7% nas áreas com maior

vulnerabilidade).” Esses dados também demonstraram que entre as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos as condições de acesso são distintas. Os dados apresentados pelos pesquisadores observam que 55% das 37.062 são facultadas pelo município, 26% por creches privadas e 19% por organizações sem fins lucrativos em regiões de maior vulnerabilidade. A oferta escolar em regiões mais pobres se concentra no poder público municipal com 66,1%, enquanto as instituições sem fins lucrativos concentram sua atuação em regiões mais intermediárias com 57,4%. As instituições conveniadas no atendimento da educação infantil atuam também em áreas mais ricas da cidade, sendo que as crianças em área de vulnerabilidade frequentam as instituições públicas que essencialmente precisam, por meio das políticas, ser garantidas nestes lugares. Enquanto isso, as organizações educacionais para a educação infantil conveniadas e particulares cobram pelo serviço e concentram sua expansão nas regiões mais ricas e ofertam 60,6% das vagas nas regiões (ALVES, DRAGONE, 2014). A EI, principalmente em área de maior vulnerabilidade social, ainda é uma etapa em construção na educação e um princípio de igualdade e direitos no combate da desigualdade social.

Em consonância com os dados, Rosemberg (1985) observava desde os anos 70, a preocupação de demandas manifestas ainda não atendidas, já que as crianças de 0 a 3 anos possuem uma demanda manifesta não atendida maior do que as crianças entre 4 a 5 anos. Tal questão também foi apontada pelo grupo de pesquisadores da UFRJ ao cruzar dados sobre a infância e o racismo.

A invisibilidade dos problemas dos grupos discriminados, sua crônica dificuldade de expressar seus dilemas no espaço público e a naturalização das coincidências entre as linhas de classe e étnico-raciais raramente deixam de se traduzir em graves e severas sequelas para os contingentes alvos desta modalidade de racismo, especialmente os afrodescendentes. As especificidades desta variante de racismo não lhe conferem caráter menos condenável (PAIXÃO; ROSSETTO; MONTOVANELE, CARVANO, 2012, p.23).

Isso indica que as crianças menores possuem uma vulnerabilidade maior na orientação dos planos políticos de ampliação das instituições escolares. Além disso, os padrões estabelecidos para regulamentar a oferta datam de 1996 (MEC/SEF/COEDI, 1996), então a idade indica desigualdades diferentes nos grupos etários, observação feita por Rosemberg (2012).

Apesar de reconhecer ainda inúmeras lacunas, venho adotando o enfoque teórico de considerar que as relações de idade (e não a infância) constituem categoria analítica útil para se compreender a produção e sustentação de desigualdades sociais, inclusive as raciais (ROSEMBERG, 2012, p.20).

As desigualdades desde as infâncias orientam pressupostos na direção da naturalização de subtrações, não é apenas o indivíduo que internaliza a dificuldade como comum, mas toda a sociedade. As instituições operam discursivamente como se a dificuldade fosse natural a um grupo específico de pessoas sem determinar a natureza dos problemas para além dos eixos políticos e econômicos. As tendências em confiar nas descrições formais encorajam essa perspectiva de exclusão e de manutenção das relações de poder que favorecem a branquitude.

Quando cruzam a categoria racial aos dados nacionais, eles são alarmantes. De acordo com o Relatório do Laeser (PAIXÃO, ROSSETO, MONTOVALE e CARVANO, 2012), os indicadores da PNAD de 2008 das crianças entre 0 a 3 anos mostram que o percentual daquelas que frequentavam a creche era de 18,1% como um todo para a população residente. Em relação às crianças brancas, o percentual foi de 20,7% e entre as crianças pretas e pardas de 15,5 %. Nesses dez anos, de 1998 a 2008, houve um aumento de 9,4 das crianças que frequentavam a creche. Ao se considerar a cor ou a raça branca, foi de 11,2 pontos percentuais a mais do que as crianças negras. No grupo de cor e raça preta e parda, considerando esses anos, a elevação foi de 7,8 pontos percentuais. Ainda, segundo os estudiosos, em 1998, a diferença no percentual de crianças brancas se comparadas com as pretas e pardas com o mesmo intervalo de idade proporcionalmente é maior no acesso e frequência escolar. Em 2008, essa diferença aumentou para 5,2%, em relação a creches particulares e não particulares, o grupo também encontra diferenças significativas no acesso e na permanência entre crianças brancas e não-brancas.

Conforme a análise de Paixão, Rosseto, Montovanele e Carvano (2012), em 2008, no Brasil, 59,9% das crianças entre 0 a 3 anos estavam matriculadas na rede pública e frequentavam creche, enquanto 40,1% frequentavam creches particulares. Considerando as creches públicas proporcionalmente como maioria, as matrículas de não brancos eram inferiores se comparadas ao ensino fundamental. Segundo os pesquisadores, as matrículas nas escolas estaduais eram de 90% e nem todas as crianças passaram por creches. A análise destes dados demonstrará também alta

proporção de crianças sem acesso a creches, revelando déficit em todo o território brasileiro (PAIXÃO; ROSSETTO; MONTOVANELE, CARVANO, 2012, p. 213).

Segundo os pesquisadores, ao desagregar os grupos cor, raça e sexo fica evidente que as crianças pretas e pardas de 0 a 3 anos utilizavam em sua maioria a creche pública, se comparadas às crianças brancas na mesma fase. Dessa forma, em 2008, no Brasil, 70,7% das crianças pretas e pardas do sexo masculino, no mesmo intervalo de idade, frequentavam a creche pública e 29,3% por meio do ensino particular (PAIXÃO; ROSSETTO; MONTOVANELE; CARVANO; 2012, p. 213).

As assimetrias sociais de raça e gênero persistem desde o acesso à permanência em creches e pré-escolas em um circuito de exclusão estruturante, pois se inicia na infância e segue em todas as etapas escolares. Diversas formas de discriminação racial, exclusão e invisibilização de crianças negras foram observadas em contexto de pré-escolas e creches, (CAVALLEIRO, 2005; OLIVEIRA, 1998; ROSEMBERG 2001; OLIVEIRA, 2011; TRINIDAD, 2013; AMARAL, 2012). Os dados se relacionam com o mito de uma baixa adaptação das crianças negras, impactando a escolarização delas quando comparadas com crianças brancas. Tais dados alertam para a relação entre os diferentes grupos sociais em um espaço de tensões e esgarçamentos, de reivindicações e afirmações para a diversidade como proposições para as políticas educacionais.

As ações estabelecidas nestas negociações entre as forças internas do grupo e externas na construção de garantias e legitimidade das diferenças são movimentos que impactam as culturas, incluindo as infantis. A identidade dos grupos se estabelece também aos pares nas instituições de educação infantil na construção de formas de permanência, resistência e avanços em espaços de brincadeiras com o apoio dos familiares em prol da diversidade, da pluralidade e da representação das diferenças. A identidade é entendida para Gomes (2002) como ênfase nas diferenças evocadas pelos grupos sociais na afirmação da autonomia, da cultura e nas marcas como o cabelo crespo e a cor de pele, reivindicação fundamental por grupos sociais negros. Tal reflexão é estendida para a educação infantil e para os artefatos dispostos em sala.

Para a demanda atendida de crianças em instituições de educação infantil no município de Curitiba, existe uma relação de planos de leituras infantis que envolvem a biblioteca escolar em uma rede ampla de colaboração que será descrita no próximo subcapítulo.

4.2 ESPAÇOS E ACERVO PARA A LITERATURA INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Segundo, os dados da Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Curitiba em manual próprio, a primeira biblioteca foi inaugurada na Escola Municipal Papa João XXIII, em 1964. Essa escola foi fundada em 1963, sendo a primeira escola pública administrada pelo município de Curitiba, localizada no Portão. Em 1995, tornou-se o Farol do Saber Rocha Pombo (SME, 2014).

A Biblioteca Central e outras bibliotecas nas unidades escolares foram instituídas por meio do Decreto n.º 366, de 24 de junho de 1976. Em meados de 1978, Curitiba tem o Projeto de Implantação de Módulos de Bibliotecas nas escolas municipais e em 1980, as Bibliotecas Comunitárias. Em 1983, elas passaram a ser uma rede em constante expansão. A partir de 1984, as salas de leitura e os centros de atividades criativas foram implantados e cinco anos depois criaram as Bibliotecas Volantes para classes de ensino supletivo e outras bibliotecas escolares (SME, 2014).

O ano de 1994 foi marcado pela inauguração do Farol do Saber, Machado de Assis, em homenagem ao escritor, com a ideia de rememorar a Antiguidade por meio do Farol de Alexandria. Um ano depois, foi inaugurado o Farol das Cidades, uma das primeiras bibliotecas pública da América Latina a disponibilizar internet gratuita à comunidade. Alguns logradouros públicos e escolas ganharam Faróis com a intenção de a comunidade e a escola ganharem um espaço de leitura e de cultura.

As bibliotecas foram integradas em 2007, via aplicativos do Sistema Municipal de Bibliotecas. Ele interliga as unidades e registra as ações, o acervo e os procedimentos. Após estas ações, iniciou-se a formação dos Bibliotecários da Rede, criando-se então a Rede Municipal de Bibliotecas Escolares (RMBE) de Curitiba por meio do Decreto n.º 376, de 17 de abril de 2007.

Foram muitas ações promovidas pela Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba na ampliação da rede para as bibliotecas, que em 2009 receberam do governo federal o Prêmio ODM Brasil – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. No ano de 2013, houve a implantação do Projeto de Revitalização e Ampliação da RMBE, com o objetivo de tornar as bibliotecas escolares e os Faróis do saber centros de difusão cultura. Esses centros foram os primeiros a serem revitalizados em estrutura e acervo. A análise do documento nos leva a perceber como os contextos de letramentos estão inseridos em uma perspectiva autônoma. O ideal de

desenvolvimento cognitivo das crianças e a formação cidadã são cunhados na manutenção de estruturas de poder institucionalizadas.

O fato de estar em contato com a literatura desde muito cedo cria uma oportunidade de aprimorar as habilidades cognitivas das crianças, divertindo ao mesmo tempo em que ensina e forma cidadãos. Então, pode-se afirmar que a própria criança já é uma leitora, não ainda a que decodifica letras e sistematiza a leitura de textos escritos, mas uma leitora do mundo que a cerca (SME, Cadernos Pedagógicos da Rede de Bibliotecas Escolares de Curitiba, p.68, 2014. Grifo da pesquisadora).

Com propostas ampliadas na formação de leitores de acesso à leitura, a cultura, ordenou-se no município um plano político estratégico de alinhar o desenvolvimento cultural ao desenvolvimento pessoal dentro de uma visão dicotômica, pois de um lado se reconhecem os contextos de letramentos sociais e por outro os inserem internamente em modelos autônomos de letramentos (de codificação e decodificação). Sem dúvida é fundamental o acesso de todos ao livro como direito, entretanto a base ideológica do desenvolvimento de leitores que impacta a cidade com ares de modernidade e a insere nacionalmente como superior em políticas de leitura e projetos urbanos, guarda em si políticas de mobilidade excludentes. Significa perceber como o ordenamento cultural tem bases em espaços centrais desenvolvidos e somam na aparência de avanços. Quando estão ordenados por meio de políticas de leitura com perspectivas elitistas, já que áreas mais afastadas do centro não são incluídas como pontos de referência em projetos de construção de bibliotecas como as centrais. Assim a ideia de avanço, progresso e modernidade é centralizada com impacto em regiões, que se tornaram turísticas com o tempo, de maioria central e acabam por privilegiar grupos de maioria branca. Em 2013, ainda, criaram-se as gibitecas Alceu Chichorro, no bairro CIC (este um tanto mais afastado do centro) e Jardim Pinheiros, no bairro de Santa Felicidade, com atividades em parceria com o Programa Comunidade Escola e a Fundação Cultural de Curitiba (SME, 2014).

A Biblioteca escolar, de acordo com o Portal de Educação e a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino, conforme a Lei nº 12.244/10 do Congresso Nacional, com ações para a ampliação da rede, no acesso à informação e à cultura possuem o objetivo de melhorar o processo de aprendizagem. Elas visam o estímulo à leitura e o apoio à formação do profissional da educação. Ainda, nelas se organizam mediações de leitura como espaço de apresentação de várias linguagens artísticas teatro, música, mediações de literatura.

A proposta política de leitura trazida pelos documentos das bibliotecas escolares é híbrida, já que apresenta atividades socializantes e emancipatórias, características do modelo ideológico proposto por Street (2001). Ainda faz vistas ao modelo estrutural dentro de um arcabouço colonial de escrita e modelos grafocêntricos de desenvolvimento cognitivo e social neoliberal em contextos de letramento autônomo que privilegiam o desenvolvimento de decodificação da escrita (STREET, 2001). A distinção entre um modelo autônomo e a possibilidade contextual em um modelo ideológico oscila conforme a transcrição de fragmentos do caderno pedagógico.

Diante das exigências do mundo atual e de uma sociedade pautada no conhecimento, é fundamental formar leitores. Para contribuir nessa construção é necessário entendermos a escola como espaço de aprendizagem e a biblioteca, neste contexto, como um local com intencionalidade educativa. (SME, Cadernos Pedagógicos da Rede de Bibliotecas Escolares de Curitiba, p.70, 2014. Grifo da pesquisadora).

Os termos destacados são generalizantes e indicam o desenvolvimento de leitores, mas fica a questão sobre quais são os leitores a serem formados, quando a escola é reduzida a um espaço de aprendizagem. A indicação técnica pode desconsiderar as interações, as brincadeiras, o desenvolvimento das crianças aos pares, ação que também indicam como se aprende.

Sobre as bibliotecas, os Faróis do saber escolares também atendem a comunidade. Eles são um espaço integrador de cultura e empréstimo de livros que atua como partícipe fundamental no direito cultural e de cidadania na comunidade.

A Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Curitiba (RMBE) está vinculada ao Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional (ETD) da Secretaria Municipal da Educação (SME) e é coordenada pela Gerência de Bibliotecas e Faróis do Saber (GBFS). Ela possui 194 bibliotecas, dentre as quais 179 são Bibliotecas Escolares, 147 são Bibliotecas em Escolas e 32 Faróis do Saber em Escolas. Nove Faróis do Saber estão em praças e alguns próximos aos CMEIS são utilizados pelas crianças. Há, ainda, três Bibliotecas temáticas: (i) Biblioteca do Bosque do Alemão (Casa encantada/ Casa da Bruxa), a qual promove mediação literária, destacando a bruxa como contadora de histórias; (ii) Biblioteca Hideo Handa (Memorial da imigração Japonesa); Farol do saber Gibran Khalil Gibran (Memorial Árabe). Há também uma Biblioteca Especializada em Educação, aberta ao público em geral com livros para a formação e trabalho pedagógico e duas gibitecas (SME, 2014).

Os Faróis do saber apresentam um projeto arquitetônico inspirado em descrições de bibliotecas da antiguidade e no Farol de Alexandria. Segundo dados do SME, eles possuem 88 m² de área e 16 metros de altura, com cerca de dois pavimentos, sendo que na entrada no térreo localiza-se o acervo literário. Nesse espaço, há capacidade para mais de sete mil obras. Computadores do “Projeto Digitando o Futuro” ficam em um mezanino e podem servir de consulta e estudo para a comunidade, sem agendamento prévio.

A Biblioteca Especializada em Educação em Curitiba foi criada pelo Decreto n.º 366, em 24 de junho de 1976, possui um acervo voltado para a formação profissional e pode ser emprestado (SME, 2014). Em seu acervo, encontra-se um documento do Conselho Federal de Educação 20/68, com a seguinte afirmação: “Por vezes a biblioteca inteligentemente dinamizada, vale tanto ou mais que uma escola. Impõe-se, pois, considerar a biblioteca como exigência preliminar à existência de qualquer escola”.

As gibitecas foram inauguradas em 2013, funcionam com ações culturais e oficinas, trazendo um acervo de histórias em quadrinhos para a leitura e também propõem oficinas de formação aos profissionais para o trabalho com tal tema (SME, 2014).

As BEs (Bibliotecas Educacionais) podem ser usadas pela comunidade no horário de aula e mesmo noturno, quando a escola possui turma de EJA. As ações interligadas de empréstimo de livros e acesso à internet são um ganho na promoção cultural da comunidade. As atividades devem ser diversificadas e as unidades da RMBE seguem orientações específicas que constam no documento “Rotinas da Rede Municipal de Bibliotecas Escolares”. As equipes dos Faróis planejam várias ações, incluindo a atividade extraclasse para os vários ambientes escolares nos quais é utilizada a leitura como mediação (SME, 2014).

Essas atividades são propostas em integração entre a Gerência de Bibliotecas e Faróis do Saber (GBFS) e as práticas educativas pautadas nas diretrizes da SME, nas determinações da RMBE e no Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares (SME, 2014).

A iniciativa dos Faróis do saber, principalmente dos temáticos é de promoção cultural, contudo, nenhuma ação é considerada como neutra e nem a sua expansão. Em Curitiba privilegiou-se em pontos específicos um espaço de leitura, incluindo as especificidades culturais de determinados povos. Nestes bairros devido a essa

relação cultural também se promove o turismo, fortalecendo o vínculo político e econômico com os grupos étnicos que vivem nestes espaços, de maioria branca. Contudo, mesmo com a Lei 10.639 de 2003, em Curitiba não se inaugurou uma biblioteca como um espaço central para os imigrantes negros. Para o fortalecimento da história e cultura afro-brasileira não houve um espaço temático com livros, mas uma praça, Zumbi dos Palmares, em um bairro distante. Tais observações indicam contrastes no tratamento social dado e estabelecem relações de poder entre espaços centrais e periféricos. Observa-se, institucionalmente na PMC uma preocupação com a diversidade e a história de determinados povos em Curitiba, o imigrenta polonês, o italiano, o ucraniano, entretanto, estrategicamente ela é seletiva. Foram dados privilégios a determinados grupos de brancos em detrimento de não-brancos, nessa relação a branquitude é a expressão de poder. Simbolicamente em algumas culturas valorizam-se espaços sociais de leitura, os quais as escolas podem visitar.

As visitas aos espaços das bibliotecas são organizadas de diferentes formas, pois depende da distância entre a escola e o espaço, eventualmente gerando preparativos entre a escola e a Prefeitura por meio de agendamento.

As relações de poder dos grupos de imigração de maioria branca propõem parcerias com a comunidade escolar e fortalecem a cultura por meio de espaços públicos, oficinas e mediação de leitura. Eles estão localizados em bairros economicamente privilegiados na cidade e indicam a posição de tais grupos como culturas referenciadas e modelares, enquanto outros não ganham tal *status*.

As práticas discursivas nos espaços sociais podem influenciar os eventos de letramentos que ocorrem neles. Conforme a frequência e a constância de como eles ocorrem, tais discursos são internalizados de maneira majoritária como *modus operandi* simbólico de pertencimento e fortalecimento identitário. Por ser uma ação carregada de símbolos sociais e culturais de imigrantes em sua maioria branca, ela carrega em si as vantagens de criar relações simbólicas culturais para as infâncias e erigir modelos brancos.

Supomos que a ocupação de espaços por uma maioria branca é uma estratégia política ideológica de tornar invisíveis os não-brancos e naturalizar a branquitude como norma de humanidade, por isso no subcapítulo a seguir serão analisados documentos e cotejado com os discursos das gestoras do programa de literatura local.

4.3 ACERVO E MEDIAÇÕES NA LITERATURA INFANTIL

Há um cuidado na RMC quanto aos critérios e a evidência deles para a formação de professores da rede. Desde a formação de professores pela SME, as práticas de mediação de leitura seguem as diretrizes nacionais para a infância e estão em um manual de parametrização de qualidade. São planejadas com critérios como: a contação de histórias, seguindo a importância dos gêneros textuais, com ênfase nas diferenças para o jogo literário. Os critérios elencados seguem no quadro 9.

QUADRO 9 – CRITÉRIOS PARA A MEDIAÇÃO DE LEITURA

a) considerar a faixa etária e o interesse dos ouvintes;	e) conhecer a história para que durante a leitura possa dar ritmo, entonação ou mesmo pausar em momentos que valorizem o enredo;
b) explicitar os motivos para a escolha da (s) história (s);	f) proporcionar um ambiente aconchegante (o que faz a diferença no espaço da contação não são os recursos fartos, mas a criatividade);
c) selecionar histórias/livros com boas narrativas que emocionem, propiciem a imaginação, possuam elementos fantásticos e admitam várias interpretações;	g) no caso da leitura, o contador deve manter-se fiel à escrita do autor, não simplificar. Não há necessidade de explicar palavras, estas serão entendidas no contexto. No decorrer da contação, o espectador se vê envolvido pelos sentimentos provocados pelo contador que transmite o encantamento pela história e a satisfação em contá-la. A contação consiste em ato de partilha, de idas e vindas com os interlocutores, de interação. O contador é a referência do comportamento leitor.
d) considerar o formato/a categoria do livro (texto, narrativa por imagem, texto e imagem) – se este for utilizado. Apresentar o autor e o ilustrador e combinar se mostrará as ilustrações durante ou depois da contação. Dar preferência aos livros que contenham ilustrações que ampliem o repertório;	

FONTE: Adaptado de SME, (2014, p 28).

A centenária tradição africana e africana da diáspora de contação de histórias, por exemplo, na figura do grió como contador de histórias, não é considerada no documento, há um silenciamento, pois a figura do contador faz parte de uma fundamentação da história universal, global como um bem comum da humanidade. No texto existe a descrição de ações: as rodas de conversa, a leitura dos livros para as crianças e formas de mediação de leitura com planejamentos específicos compartilhados para incentivar outras ações.

No manual ainda existem experiências compartilhadas para as séries e nos espaços dos Faróis, inclusive no temático, com o objetivo de promover o espaço cultural e de leitura. Nesse quesito, as experiências são pensadas também para as crianças menores. As crianças entre dois e três anos, segundo o documento, devem ser estimuladas a brincar com o livro, a ler diferentes gêneros, não como uma leitura sistematizada e decodificada, mas com ludicidade (SME, 2014). Jesualdo (1978, p. 29) afirma que: “[...] a criança quando chega à escola já é uma experiente e entusiasta

leitora de mundo. Desde muito cedo ela começa a observar, prever, interpretar e atribuir significados aos seres, objetos, ações e situações que a rodeiam, inclusive o mundo das letras”. Nesta perspectiva, a leitura se relaciona com as práticas sociais e não é uma aprendizagem sem sentido, mas na educação infantil, os livros chegam como experiências possíveis e não como propostas leitoras.

Cotejamos o discurso das gestoras do programa de leitura da SME com documentos da própria secretaria e no quadro 10 sistematizamos os fragmentos selecionados da entrevista para compararmos com os documentos.

QUADRO 10 – COMPARAÇÃO ENTRE OS DADOS DOCUMENTAIS E ENTREVISTAS DE GESTORAS

Caderno pedagógico oralidade	Rede municipal biblioteca Curitiba – caderno pedagógico
Na formação de leitores, “é imprescindível que, desde os primeiros anos de vida, as crianças tenham oportunidade de acesso a bons textos, dos clássicos aos modernos, considerando os diversos tipos e gêneros” (CURITIBA, 2009 p. 63).	Dessa forma, entende-se que deve ser oportunizado o contato da criança com o livro de forma mediada, procurando despertar o gosto pela leitura e proporcionar a ela momentos de vivência no espaço da biblioteca. (SME, 2014, p.65)
Entrevista	
Que tenham uma boa qualidade de texto, que não aquele texto empobrecido, desconexo, que tenha um começo, meio e fim, não infantilizado, na questão. Não é porque tenha que ser para criança é que o livro tenha que ser bobo, muito pelo contrário, um texto que acrescente, e que tenha autores conhecidos, que tenham esse repertório, sabemos que ele são grandes referências, mas não são as únicas, a gente busca isso, que trabalhe com a qualidade de ilustração e projeto gráfico que a gente sabe que a leitura da imagem, ela tem que dialogar com o texto, ampliar a imaginação imagem que entenda como arte, que não traga estereótipo, a gente tem esse cuidado, que tragam as boas adaptações de clássico, não aquele clássico para se vender, onde, nem sei se pode falar isso aqui, mas aqueles contos de 1,99 (Entrevista realizada com a Comissão de livros em 06 de novembro de 2015).	

FONTE: Autora (2016).

Os discursos referenciados nos documentos e na entrevista são de anos distintos, os grupos internalizaram essas representações, seguindo os critérios institucionais. Comparativamente a consolidação da SME para as políticas de leitura literárias seguem os indicados também pelo PNBE em diferentes momentos, como os descritos no quadro 15. A linha de argumentação desenvolvida ao longo dos anos pelo PNBE consolida a teoria literária para as infâncias e reflete na política do município de Curitiba por meio das políticas e dos critérios elencados na seleção dos livros. Uma estrutura de seleção de livros exponencialmente adquiridos com personagens brancas ganha ao longo do tempo dimensões maiores. Naturalizam-se as opiniões sociais acerca da branquitude como norma nas imagens e nos discursos, compartilhados por modelos mentais pessoais (VAN DIJK, 2015). Como

consequência, a branquitude gradativamente se insere em tantos espaços como a literatura para as crianças como modelo de humanidade.

A preocupação com literatura imaginativa, brincante e prazerosa para e no desenvolvimento das crianças no município de Curitiba também está nos Parâmetros e indicadores de qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (SME/2009) no item oito, intitulado “Literatura, literatura infantil e livros”. A literatura infantil possui a função “de alegrar, divertir e emocionar as crianças, de maneira lúdica, levá-las a perceber e a interrogar-se sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca, promovendo nelas o desenvolvimento do senso crítico” (SME, 2009, p.53). Para o trabalho ainda é sugerido a importância do envolvimento familiar e dos profissionais para o desenvolvimento de práticas de formação de leitor com destaque para a contação de histórias.

QUADRO 11 – COMPARAÇÃO ENTRE DADOS DOCUMENTAIS E ENTREVISTAS DE GESTORAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

<p>REDE MUNICIPAL BIBLIOTECA CURITIBA – CADERNO PEDAGÓGICO</p>	<p>Constatada a importância de contar histórias como fonte de prazer para a criança e suas contribuições para o desenvolvimento da imaginação, das reflexões provocadas, dentre outros benefícios, não se pode correr o risco de improvisar. Uma leitura de mundo e das situações que livros e histórias infantis proporcionam é um desafio para os educadores de hoje. A possibilidade de contribuir para a aquisição do hábito de ler, não só como fonte de conhecimento e de momento prazeroso, justifica o trabalho. Denota-se aqui o papel do profissional que, para desenvolver um bom trabalho com a literatura, deve ser um leitor e precisa gostar de ler (SME, 2014, p.63).</p>
<p>ENTREVISTA</p>	<p>Ele traz assim todo o aporte teórico aliado, daquilo que acreditamos como prática no trabalho com a leitura, e de contação de histórias para esse professor, esse pedagogo, em sua permanência possa estar planejando propostas, qualificando a atividade permanente que a gente fala que existe. Temos também os cantos de leitura/ aquele que eu comentei com você, aquele livro o professor lê formativamente, claro que tudo é um processo, que vá para essa prateleira, para esse CES, para esse espaço ambiente, onde a criança tenha livre acesso para poder estar manuseando, fazendo essa leitura de memória, de tanto eu ouvi e gosta daquela história, eu ainda não leio convencionalmente, mas eu já consigo contá-la, lê-la, como um comportamento leitor de memória. E assim, essa educação infantil, com gerência de Faróis e bibliotecas você vai ter maiores acessos, então o que eu tenho conhecimento, mas não tão aprofundado, mas nós temos enquanto secretaria, a semana cultural, a semana literária, aonde os profissionais recebem, não é recebem, são convidados a estarem em contato com rodas de leitura, de mediadores, da fundação cultural, existem uma semana do ano, geralmente é em Maio, né, se não estou enganada, a literária em Maio e em Setembro a cultural, posso ter me equivocado nos meses, mas anualmente eles tem essa programação, existe o programa Curitiba lê, não tenho muita propriedade em informar, mas eu sei que existe, e acho que é isso né/ (Entrevista realizada com a Comissão de livros em 06 de novembro de 2015).</p>

FONTE: Autora (2016).

Dentre os tópicos listados como critérios importantes sobre o livro pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, o item sobre a valorização de histórias africanas e afro-brasileiras aparece, mas não apresenta força decisiva para se pensar na compra equânime, imperando em todos os acervos personagens brancas.

Os programas de livro infantil da Secretaria Municipal de Curitiba (SME) seguem parâmetros e indicadores de qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil que tomam como base os parâmetros o MEC–Brasil com objetivos de: “definir e implementar a política municipal para a educação infantil” (SME, 2009, p.9). Os Parâmetros são as referências na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), seguindo as concepções de criança como sujeitos, que elencam as ações para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil:

[...] a organização dos espaços; a brincadeira e organização dos brinquedos; os espaços de alimentação e sua organização; a identidade; o ambiente educativo; movimentos; as linguagens artísticas e os materiais de expressão; literatura, literatura infantil e livros; oralidade, leitura e escrita; pensamento lógico-matemático; relações sociais e naturais; formação continuada em serviço e gestão (SME, 2009, p.11).

Esses indicadores, em conjunto com os cadernos pedagógicos, são referências para os critérios utilizados nas escolhas dos livros infantis pela comissão designada e atravessam as relações do aprender e brincar no contexto escolar para uma possível diversidade. Tanto nos discursos da SME como na do PNBE estão presentes a diversidade, mas que na proporcionalidade quando são realizadas as escolhas dos livros literários não se efetiva. Inclusive, ‘a versão de uma mesma história com diferentes ilustrações’, item do Caderno de qualidade, permite compras de uma mesma história.

QUADRO 12 – CRITÉRIOS ENUMERADOS PELOS INDICADORES PARA A QUALIDADE DO LIVRO INFANTIL

Critérios	Descrição
Segurança	<ul style="list-style-type: none"> – Livros com materiais resistentes ao manuseio e a experimentação. – Materiais atóxicos e seguros. – Livros brinquedos disponibilizados por um adulto.
Quantidade	<ul style="list-style-type: none"> – É disponibilizado um livro diferente por criança em cada turma. – Os acervos são atualizados semestralmente com a orientação do Núcleo Regional a Educação (NRE). – O CMEI expõe os livros do acervo, quando necessário.
Qualidade	<ul style="list-style-type: none"> – Histórias adequadas ao interesse das crianças em diferentes faixas etárias. – Apresentação de textos e ilustrações de qualidade e com coerência textual. – Os livros não devem apresentar linguagem preconceituosa e modelos fixados pela mídia. – Os livros oferecidos às crianças estão conservados. – Encartes e propagandas não constituem acervo de literatura infantil.
Diversidade	<ul style="list-style-type: none"> – O CMEI disponibiliza às crianças diversos Gêneros textuais: histórias, contos, poesias, parlendas, trava-línguas, adivinhas, fábulas, entre outros. – O CMEI disponibiliza diferentes versões de uma mesma história para a criança ter contato com a variedade de narrativas, estilos e ilustrações. – São disponibilizados livros de diferentes formatos, materiais e tamanhos de acordo com a faixa etária. – O CMEI disponibiliza livros de texto, de imagens e de texto e imagens.
Acessibilidade	<ul style="list-style-type: none"> – As salas de atividade têm um canto permanente para leitura, com livros organizados ao alcance das crianças, que escolhem livros de sua preferência para ler. – Os espaços para leitura e contação de histórias são organizados previamente, de modo que as crianças estejam acomodadas confortavelmente. – Leitura realizada diariamente pelo educador para as crianças. – As crianças participam semanalmente de momentos de contação de histórias. – Crianças e adultos participam semanalmente de momentos de leitura, em que cada um lê o livro de sua preferência. – As crianças têm oportunidade de expressar suas ideias, sentimentos, experiências e preferências em relação às leituras. – A partir do maternal III, as crianças emprestam semanalmente livros de sua preferência para serem lidos em casa com os familiares. – As crianças têm oportunidades de conhecer diversos autores e suas principais obras. – As crianças são levadas a conhecer bibliotecas e outros espaços de leitura.

FONTE: Adaptado de PARÂMETROS INDICADORES DE QUALIDADE PARA OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, (SME, 2009, p.54-55.)

As crianças ao escolherem os livros na sala de referência, ou na biblioteca o fazem em relação aos espaços estruturados nas unidades de educação, ele pode apresentar tendências na escolha dos livros, conforme a organização dos livros dispostos nos cantinhos de leitura, pois estão justapostos em espaços que influenciam as brincadeiras, as formas de representação de si e do outro, os modelos na produção literária interferem na construção de culturas simbólicas para as infâncias (Quadro 13).

Uma proporcionalidade editorial brasileira nas representações de personagens não-brancas ainda não chegou a um equilíbrio nas prateleiras das

bibliotecas em comparação com as brancas. E, mesmo quando chegar, ainda deve ser garantido o direito de se representar as diversas infâncias sem discursos, didatismos, estereotípias e moralismos.

Compreendemos por meio dos documentos o apurado trato com a literatura na tentativa de não possuir uma ação pedagogizante e nem didatizante, também reiteramos o importante papel de mediação trabalhado constantemente por meio da formação de professores para o trabalho com a literatura, conforme os documentos e as entrevistas enunciaram no município. Destacamos Curitiba com um trabalho consolidado na área, em linhas universalistas e generalistas, de um espaço literário, e constatamos que avançamos em passos lentos para as representações ampliarem a diversidade.

Os dados da análise de personagens nas ilustrações de amostra de livros em nosso trabalho de campo sustenta a afirmação de uma maioria de personagens brancos. Vivemos uma suposição de infâncias e destinamos as crianças aquilo que os adultos escolhem como seguro, provável e bom. Influenciamos diretamente as culturas simbólicas das infâncias, enquanto elas significam as histórias, descontroem, reinventam em esforços e complexidades que nenhum método estatístico pode fracionar. “Os gramáticos da narrativa que se cuidem. As orações terminam com pontos finais. As histórias não” (HUNT, 2010, p.149). Por isso é fundamental garantir uma pluralidade nas representações mais ampla como referências. Não precisamos controlar a literatura, mas sugerir outros diálogos com as estruturas que a determinam.

Esse resultado implica em diferentes representações sociais desde os espaços de construção de Bibliotecas com representação da maioria de imigrantes brancos, em bairros privilegiados economicamente e pouca aquisição de livros com personagens negras. A argumentação que desenvolvemos afirma que uma das formas de relações adulto-criança ocorre por meio dos espaços culturais operacionalizados pelas políticas existentes na sociedade, neste caso como uma ação interposta na relação com a escolha dos livros.

Nos critérios de qualidade no quadro 12, os livros seguem o interesse das crianças, mas a organização de acervos passa por como as relações sociais e culturais são afirmadas. A transposição simbólica de personagens brancas como maioria forja a experiência literária com tendências a branquitude como padrão. O combate ao racismo é uma ação ampla em diferentes esferas institucionalizadas, sociais e culturais e assim como os protagonistas brancos na literatura apenas

ocupam espaços corriqueiros, brincando, com suas famílias, valorizando características físicas como o nariz, o cabelo, por vezes, liso, os olhos, por vezes, claros, da mesma forma o protagonismo de não brancos deve ocupar tais espaços por meio da valorização de traços que enfatizem a beleza de meninas e meninos não-brancos em vários contextos sociais, culturais e de interação discursiva.

O direito à diferença, à emancipação e ao reconhecimento seriam fundamentos epistêmicos imprescindíveis para que as crianças tenham a garantia do exercício de escolha, e possam ser protagonistas nas searas políticas, epistemológicas, sociais e educacionais quando adultas. Uma proposta é que haja um giro decolonial como uma das proposições para, pelo menos, provocar o debate, no qual os maiores beneficiados serão, com certeza as crianças, com o direito a fruição por meio das histórias literárias em que se sintam representadas discursivamente e fenotipicamente, de forma afirmativa, na promoção da igualdade racial.

Podemos avançar ainda na participação infantil para se pensar nos contextos educacionais para a criança, a princípio o *ethos* adulto e branco influencia as infâncias, principalmente porque várias vozes são invisibilizadas como crianças de comunidades remanescentes quilombolas e indígenas. Estas culturas e a forma de representação de ser e estar no mundo não são materializadas no espaço escolar, elas são sujeitadas por uma epistemologia única com currículos amplos e generalizantes.

O impacto dos programas de leitura na infância frente a isso pode considerar saberes em diálogos nas fronteiras da pluralidade, significando para as crianças outras formas de aprender propondo outras representações e relações entre as culturas simbólicas expressas nos artefatos materiais. “Por cultura simbólica da infância queremos apontar várias representações ou símbolos expressivos de crenças, preocupações e valores infantis (GRISWOLD, 1994, p.3)”. Isso impactaria profundamente a forma de se pensar e organizar as políticas voltadas para a infância.

Refletir sobre os livros escolhidos para a infância, por intermédio de programas governamentais, é refletir como tais influências atuam no direito das crianças à cidadania em uma dinâmica em que eles participem e rompam com sistema colonial da cultura institucionalizada e que organiza as formas de aprender, o que ler e como ler. A citação sobre ideologia no início deste capítulo indica que, “A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima que o adulto” (BENJAMIN, 2014 p.105).

Em Curitiba criaram-se lugares comuns de partilha e de interação em diferentes espaços organizados na cidade para a mediação de leitura. Eles são espaços localizados principalmente pelos Faróis do saber em respeito a maioria de imigrantes brancos. Esta definição é um parâmetro cultural de organização ideológica e simbólica das cidades que impacta a sociedade de forma abrangente. Então, definir os livros para leituras infantis nos dizeres legais e em como efetivá-las, seja na escolha dos saberes formativos, do local onde eles serão guardados presume uma participação social. Quando essa leitura não presume a participação dos sujeitos que fazem parte do processo, ela segue uma relação verticalizada, que geralmente funcionou como hierarquizante, opressiva e autoritária.

Reconhecemos o marco histórico legal da Lei 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008²², ela pode ser propalada para outros espaços reordenando a visão paradigmática da educação como um reordenamento jurídico e epistemológico decolonial em face ao ‘Diploma de brancura’ imposto – termo emprestado de Jerry D’ávila (2006) – às culturas infantis e à sociedade.

Assim, não só a efetividade da lei poderá modificar as formas de representações no acesso das crianças aos bens simbólicos em consonância com as estruturas formadas, mas uma proposta para a diversidade – por meio das leituras, da tessitura das personagens e como possibilidade de possuir o livro como bem material e simbólico, em caminhos em construção, pensados no encontro com palavras que narrem histórias ainda não ouvidas por meio da participação de diferentes crianças. A seguir analisar-se-á a proposta para a literatura infantil do município de Curitiba.

4.4 AS PROPOSTAS DA COMISSÃO MUNICIPAL PARA A LITERATURA INFANTIL

Nesta parte a análise foca nas orientações para as políticas de leitura propostas pela SME, e apresenta a entrevista realizada com a Comissão de análise e seleção de livros. As representantes que ocupam a esfera institucional da comissão para a análise e seleção dos livros são mulheres, adultas e brancas. Elas representam

²² Consideramos a importância da Lei 11645/2008, quando indica a obrigatoriedade do ensino nas escolas da cultura e da história dos indígenas, entretando não aprofundamos conceitualmente a diversidade sobre os povos indígenas.

a voz institucional reguladora e ocupam várias funções representativas na Secretaria, dentre as quais o cuidado com a escolha de livros.

A entrevista ocorreu no dia 6 de novembro de 2015, em ambiente próprio na SME/PMC no período da tarde, de maneira coletiva. Antes de iniciarmos me apresentei formalmente e deixei em cima da mesa as perguntas que serviriam como roteiro (Anexo II). Iniciamos a gravação do áudio com as apresentações formais delas; nome, autodeclaração de raça/cor, tempo de trabalho. A seguir o diálogo se deu sobre a literatura, a importância da diversidade, o compromisso da PMC, os projetos e a importância da mediação da literatura. Foram 67 minutos de gravação, na qual as pedagogas complementavam ideias sem seguir o roteiro, e o contemplaram na íntegra. Por meio da entrevista, elas reafirmaram o compromisso e o cuidado com a formação das profissionais da Rede de Curitiba na articulação das propostas políticas com a educação infantil. A semana pedagógica de formação em 2015 foi sobre ERER, inclusive com um caderno de orientação e planejamento (Disponível em: goo.gl/QShbRD).

As entrevistadas possuem mais de 14 anos atuando na rede municipal de educação e são formadas em cursos de pedagogia. As profissionais solicitaram que sua identidade fosse mantida em sigilo. Uma delas atuava na supervisão de um Núcleo Regional de educação, na comissão de livros, suplente na comissão do PMLLLB, representando também o segmento da educação infantil nesse programa.

No município funciona uma comissão do Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (PMLLLB) de Curitiba. O Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas foi aprovado em dezembro de 2016, após dois anos de discussão numa comissão que contou com 46 integrantes (mediadores de leitura, bibliotecários, professores, editores, estudantes e pesquisadores). Em outubro de 2014, ocorreu a “Conferência Novas Perspectivas para as Políticas Públicas de Leitura no Brasil” e a comissão continuou os trabalhos, tendo o Gabinete do Prefeito apresentado projeto de lei em setembro de 2016 e a Lei 15.000 que institui o Plano, aprovada em 21 de dezembro de 2016. Os objetivos arrolados do PMLLLB são: “democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes para leitura; formar mediadores de leitura e fortalecer ações de incentivo à leitura; valorizar a leitura e o incremento de seu valor simbólico e institucional; estimular a criação e circulação da produção literária”. Para esta tese interessa mais o trâmite do plano e a participação das gestoras das políticas de leitura da educação infantil da SME, visto que sua

aprovação em dezembro de 2016, no final de gestão municipal que não teve continuidade, não tem ainda impacto sobre as ações de leitura em execução nas instituições de Educação Infantil do município.

A preocupação das entrevistadas foi a de enunciar critérios específicos para a seleção e aquisição de obras pela rede e em ampliar as sugestões de livros literários para a educação infantil:

[...] de acordo com princípios que a gente acredita que é um bom livro de literatura para estarmos socializando para as unidades, então assim, o nosso papel aqui na comissão, e as editoras que nos procuram, trazendo sugestões de livros, ou a própria unidade conhece e traz sugestão de títulos para que a gente possa analisar de acordo com os critérios que colocamos aqui nesse documento, alguns critérios, não somente os únicos, são referências de uma autora Edi Fonseca, que nós consultamos e estudamos um pouco a respeito dela, do trabalho dela em relação à leitura literária (Comissão de Livros – entrevista realizada no dia 06 de novembro de 2015. Grifo da pesquisadora).

O livro de Edi Fonseca, “Interações: com olhos de ler”, da editora Bluscher, possui oito capítulos que discutem a leitura. No primeiro capítulo, a autora associa os eventos de letramentos às práticas discursivas textuais em diferentes esferas e contextos. Os sentidos da leitura como atividade complexa passam pela decodificação da escrita. Em vários momentos a autora procura distinguir práticas de letramentos e alfabetização nas atividades. Contudo, pelas recomendações propostas fica sensível a preocupação com a aprendizagem do código escrito pela criança.

Aprendemos a cozinhar observando as pessoas cozinham e também cozinhando, mesmo que a comida nem sempre saia do jeito que esperávamos. Aprendemos a dirigir observando as pessoas dirigirem e assumindo o volante, mesmo que o carro morra na saída, ou dê solavancos. Aprendemos a ler vendo outras pessoas lerem, tentando ler, acertando e errando (FONSECA, 2012, p. 28).

Essa obra de Fonseca (2012) compõe, com mais dez outras obras, uma coleção indicada aos professores. Ela foi uma das influências para os critérios estipulados pela Comissão do livro, e tais princípios e valores institucionais são organizados também por uma orientação individual, expressa na entrevista ora pela desinência verbal na primeira pessoa do singular, ora pela terceira. Van Dijk (2015) comenta que as apreciações individuais são coletivas e partem de opiniões formadas em propostas mais gerais e recebem influências políticas. Os modelos mentais sociais são compartilhados por grupos por meio da cognição social. Devido a posição que as

entrevistadas ocupam, os critérios enunciados são referenciais em toda a Rede da SME.

A partir disso, escolhemos alguns critérios que permeiam nossa seleção para garantir uma boa qualidade literária que traz esse livro, por exemplo: que é criativo, investigativo, questionador, que ele é arte, que não é aquele livro bobo para criança, mas que desperta o interesse, a curiosidade, a imaginação, que ele contempla temáticas que agrada a criança, mas que amplie, repertório de temas a serem falados, então, vários critérios que nós pensamos, nós sabemos que não são os únicos, mas são os mínimos, quando, hoje, atualmente, eu e M recebemos esses livros indicados da unidade, ou das editoras, nós retomamos esses critérios aqui, por exemplo, critério da escolha de livros para a formação de um acervo, livros que permitam o contato com mais de diferentes gêneros da literatura (Comissão de Livros – entrevista realizada no dia 06 de novembro de 2015. Grifos da pesquisadora).

O uso do “nós” é frequente na entrevista e atua de forma direta no contexto organizacional, entretanto esse “nós” também é orientado por uma intersecção entre opiniões aparentemente individuais que retratam as políticas. E nelas advêm orientações do PNBE, já que os pressupostos em programas políticos atuam em interação por meio dos contextos históricos e políticos. Os discursos são antes definidos largamente na sociedade em termos textuais e contextuais. Ele circula e acaba interpenetrando outros discursos em uma teia contextualizada e histórica (VAN DIJK, 2015). Termos como “Fruição” para a literatura orientam as diretrizes internas e parâmetros na formação pedagógica da rede e advêm de políticas do governo federal.

[...] então diariamente as crianças são convidadas a ler, nós sabemos que na educação infantil não é a leitura convencional, mas acho que é o princípio do desenvolvimento de comportamento leitor, que é muito mais do que manusear o livro, saber a história de memória, apreciar, fazer escolhas, opções, então como a gente desenvolve isso? Através da leitura diária pela criança e também pela leitura diária pelo professor, essa leitura com ênfase, a gente tem que trazer como destaque, em textos literários e bons textos, não é qualquer livro, não é qualquer material, porque a criança é pequena, muito pelo contrário, então, é buscar qualidade de acordo com critérios com formação, então assim, tem toda uma formação por trás disso. (Comissão de Livros – entrevista realizada no dia 06 de novembro de 2015).

A suposição expressa no verbo “acho” para o comportamento leitor, seguindo Fonseca (2012) está tanto na participação de eventos de letramentos para a leitura futura como na postura prescritiva do professor para incentivar as crianças a lerem. Assim o discurso da autora oscila em práticas letradas e ênfase na importância da leitura. O comportamento leitor possui uma clara orientação para a escrita e a leitura em moldes hierarquizantes.

O professor deve aproveitar as situações do dia a dia na escola e criar outras tantas, como usuária da escrita diante das crianças, para que percebam seu valor comunicativo e sintam-se motivadas a ler e a escrever. O professor tem papel importantíssimo na aquisição da competência leitora da criança não só porque promove atividades para tanto, mas porque serve como modelo de leitor (FONSECA, 2012, p.28).

O desenvolvimento do leitor segundo as entrevistadas segue a indicação da autora Fonseca (2012), que por sua vez hierarquiza a relação entre a leitura e a escrita e insere o professor como modelo de adulto a ser seguido pela criança, destituindo-a do espaço que ocupa naquele momento. Nessa relação, a criança fica sem lugar, já que o ideal estabelecido é do adulto leitor e escrevente. Ainda no trabalho da autora referenciada como aporte para os critérios pela comissão, fica patente uma lógica que ainda privilegia a herança grafocêntrica. Ela organiza os espaços de poder, e é responsável por mitos e parâmetros, nos quais a linguagem e a escrita organizam o *status quo* individual e da comunidade, influenciando os bolsões de exclusões sociais e culturais por meio das interações e contextos discursivos.

As identidades são também formadas por meio da aquisição da língua materna em ambientes parentais. Ela pode passar a ser a do silenciamento, aceitação ou de exclusão do indivíduo nas relações sociais. Isto se atrela também a posição sócio- demográfica e econômica que o indivíduo ocupa na cidade, pois ela indica relações de poder, nas quais os planejamentos urbanos incidem. Em situações de vulnerabilidade social com o agravamento da pobreza, há uma necessidade de políticas públicas para o atendimento da população. As subtrações podem ser medidas proporcionalmente pelos direitos negados como: a qualidade na moradia, saneamento básico, alimentação, escola, e o cultural e simbólico, como por exemplo: as crianças sem acesso a unidade escolar, as crianças sem livros, as crianças sem espaço para brincar, entre outros aspectos. A importância na formação identitária da afirmação linguística local dos indivíduos nos usos dos discursos sociais da comunidade em que se vive também é uma subtração.

O espaço simbólico é fundante nas relações de poder e de dominação, tal relação é afirmada nas palavras de Fanon (2008, p.33):

Atribuímos uma importância fundamental ao fenômeno da linguagem. É por esta razão que julgamos necessário este estudo, que pode nos fornecer um dos elementos de compreensão da dimensão para-o-outro do homem de cor. Uma vez que falar é existir absolutamente para o outro. O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro

negro. Não há dúvida de que esta cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial.

Adotamos o campo dos estudos das humanidades com a perspectiva pós-colonial ao considerar a ênfase nas teorias racistas e sexistas nas relações econômicas e políticas; e, decolonial, por compreender os estudos culturais como um processo a longo prazo de ressignificação epistemológica. Nele, consideramos a linguagem como constructo político articulado aos diferentes discursos e “las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género” (GÓMEZ e GROSGUÉL, 2007, p.17). Nessa perspectiva, as consequências da colonialidade, forjadas pela legalidade e legitimidade permanecem cumprindo, de forma eficaz, os interesses eurocêntricos, hegemônicos da branquitude. Ainda, em suas orientações, Fonseca (2012, p.89) atrela ao termo diversidade a ideia de diferença de gêneros textuais, inserindo como proposta que a leitura deve passar “por livros que permitam o contato com os mais diferentes gêneros da literatura”. Não discordamos da afirmação totalmente, mas da ênfase como proposta única. Enquanto, as entrevistadas acentuam a importância da mudança de princípios para os critérios se modificarem, inclusive na escolha dos livros com personagens não-brancas. Os critérios fazem parte da formação de estudos pedagógicos e as unidades procuram, segundo as entrevistadas, minimamente garanti-los.

No site cidade do conhecimento, administrado pela PMC/SME, há sugestões de livros, no caderno de oralidade e no de parâmetros de qualidade. Por meio delas, a Comissão de Livros procura realimentar as indicações para as unidades. Caso deseje-se adquirir um livro que não está sugerido, pode-se buscar apoio no Núcleo com as pedagogas para uma análise. O parecer de compra é dado por meio da equipe da educação infantil, conforme afirmado anteriormente. A verba via descentralização é acompanhada por meio dos gastos contidos na nota fiscal, pelos diretores e entregue aos responsáveis na SME. Caso a escola tenha adquirido algum livro sem a supervisão e o acompanhamento das pedagogas do Núcleo, isto é, sem autorização e sem o parecer favorável do Núcleo, a compra é glosada, devendo o dinheiro ser repostado. Os critérios podem permear outras escolhas desde que os critérios na aquisição e seleção dos livros sejam seguidos.

Seguindo ideais de uma autogestão escolar com objetivos de contribuir no provimento de infraestrutura física e pedagógica, alguns programas de caráter suplementar no repasse de recursos financeiros foram criados: no governo federal. O

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995 e reformulado em 2013, atende as escolas de ensino básico, fundamental, médio e educação especial, sem fins lucrativos; no âmbito estadual. O Fundo rotativo foi criado pela Lei 10.050/1992, regulamentado pelo Decreto 2.043, de 12 de janeiro de 1993, reestruturado pelas Leis 14.267, de 22 de dezembro de 2003 e 17.072, de 23 de janeiro de 2012, pelos Decretos 3.392, de 21 de julho de 2004 e 3.457 de 13 dezembro de 2011, reestruturando o repasse das verbas. O Programa de Descentralização Financeira da Prefeitura Municipal de Curitiba recebe recursos públicos pela Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPFS) para a manutenção e qualidade da estrutura física das unidades.

A importância de apresentar a descentralização, o financiamento e a autonomia escolar consiste na importância e responsabilidade das políticas educacionais brasileiras com o orçamento a ela destinado. Apesar de na tese não analisarmos especificamente tal questão, esta breve descrição busca visibilizar os recursos destinados a aquisição de livros que consideram a diversidade étnica, para que as diferenças sejam respeitadas em meio ao pressuposto meritocrático, discurso comumente proferido no ambiente escolar. Dessa maneira, enfatizamos por meio da legislação a transferência de recursos financeiros na esfera do programa de leitura do poder público para as APPFs até o ano de 2015. O recurso segue uma nova lei e vai direto para a escola sem “necessitar da aprovação das Associações, tendo um limite para a aquisição de alguns bens, que no caso dos livros, é de setecentos reais” (Comissão de Livros- entrevista realizada no dia 06 de novembro de 2015).

N: Daí nós levamos até a gerência dos Faróis e bibliotecas e lá temos a responsável que vai fazer a compra, ela cuida da logística e do administrativo. Assim, chega para os CMEIs que são inaugurados, claro que é um material consumível, no decorrer do tempo essa unidade tem que ter em seu plano de ação, um documento, que tem em todas as unidades, que é uma pretensão de reposição, [um aumento de acervo].

M: Levantamos as prioridades e avaliamos como está nosso acervo de livro e tem representante do segmento dos professores. Por exemplo: As salas já estão empobrecidas e precisamos investir, então é decidido, se no trimestre precisamos comprar livros para o berçário e assim foi decidido com um valor X (Comissão de Livros- entrevista realizada no dia 06 de novembro de 2015 – Grifo da pesquisadora).

O Programa de Descentralização da Prefeitura Municipal de Curitiba foi implantado em agosto de 1997 com o objetivo de que as comunidades escolares

participem mais e gerenciem os recursos financeiros da escola, contudo parte desse dinheiro serve para a contratação de particulares e iniciativas privadas.

Toda vez que um CMEI novo é inaugurado, ele ganha um enxoval, com diferentes materiais pedagógicos, brinquedos, colchonetes, espelhos e também os livros solicitados pela Comissão de livros, por meio de um planejamento com a direção.

Os critérios seguem com base na formação dos profissionais envolvidos quanto ao uso dos recursos e a sua distribuição conforme as necessidades institucionais. Esse cuidado na escolha dos livros não é uma decisão solitária, mas segue orientações em conjunto com as pedagogas e a direção, prevalecendo, nesse caso a compra da obra selecionada.

Segundo as entrevistas, nos CMEIs e nos CEIs conveniados nas turmas de educação infantil, os livros são selecionados de acordo com a faixa etária e ficam nas salas de referências. Já nas escolas, há o espaço físico da Biblioteca e o canto da leitura. No espaço da Biblioteca, a proposta é a prática de contação de histórias pela agente na biblioteca ou pela professora responsável. As crianças podem emprestar livros. Nos CMEIs e conveniados a contação também é comum, o empréstimo varia de unidade para unidade e quando ocorre é a partir do maternal 3.

As entrevistadas apresentam uma atenção com a mediação familiar. Essa indicação é congruente com o PNBE e a criança ao levar o livro para a casa recebe a sugestão de as famílias participarem na leitura. O livro guarda em si um valor de referência cultural.

M: E porque quando a unidade consolida esse empréstimo, que quando isso iniciou, então, foi um trabalho mais lento, de convencimento, de emprestar esse livro, para a criança levar, mas a criança vai rasgar, vai estragar, o livro é muito caro e daí o que a gente faz, mas se o livro não for usado ele não tem sentido de existir, vamos lá, vamos, desapega, todo esse trabalho formativo é bastante intenso. E quando as unidades consolidam isso, e quando consolidam isso no maternal 3 e no pré, percebem que é algo muito bom, que dá um resultado muito bacana, as próprias crianças menores que tem irmãos nas turmas maiores começam a pedir, ah! Professora, eu também quero levar um livro, e aí começa esse movimento nas turmas dos menores de empréstimo mesmo, é um processo formativo, bem de processo mesmo (Comissão de Livros- entrevista realizada no dia 06 de novembro de 2015. Grifo da pesquisadora).

M: E esse trabalho formativo com os pais como estávamos falando, as meninas da gestão chamam muito as famílias para reuniões, mas nós alcançarmos essa formação com os pais é mais complicado, quando os trazemos para a unidade já é um grande feito. Assim, o que acontece, nós enquanto CMEI, enquanto profissionais é que levamos para esses pais essas

referências, e mostramos para eles esses livros de qualidade. Os pais dizem também que história bonita, que história diferente, eles sempre acabam fazendo esse paralelo (Comissão de Livros – entrevista realizada no dia 06 de novembro de 2015. Grifo da pesquisadora).

As unidades buscam proximidade com os “pais” na participação das atividades com os filhos. O mais comum é que, na relação entre adultos e crianças em uma sociedade assentada em bases coloniais e de relações de poder hierarquizantes, não se questionem os princípios da branquitude veiculados pelos livros, pela maioria das famílias. O discurso em formar a família por meio da referência escolar, veiculado pelas entrevistadas, inverte a ordem conhecida e privilegia a criança, já que nela recai a ligação entre a família e a escola. De um modo geral, revestir a criança como sujeito com posição hierárquica superior em uma relação na qual ela compõe, na maior parte das vezes, uma fragilidade, é supor um novo reordenamento disposto no discurso, mas não em dados e nem na política proposta na Rede em Curitiba.

N: É até nesse sentido quando a família é formada, ela começa também a pensar em que doar, mas não é qualquer livro também, é uma reação em cadeia, por isso a gente investe em formação. Aparentemente, seria mais fácil pensarmos é essa lista de livros, não pode ser outra (Comissão de Livros-entrevista realizada no dia 06 de novembro de 2015. Grifo da pesquisadora).

O trabalho de formação é também orientado no cuidado com os livros. No trecho grifado existe uma aparente resistência das profissionais aos empréstimos, relacionada com as compras que nem sempre suprem as necessidades de reposição das unidades. Algumas unidades, inclusive, não fazem empréstimos, os livros são manuseados apenas na sala de referência. Nas pesquisas aos CMEIS, eles tinham mais gibis do que livros para a leitura das crianças nas salas de aula. Esta constatação indica que há um cuidado das profissionais no dia a dia com o livro, por este ser necessário como material para o trabalho. Durante as visitas, observou-se a efetividade da leitura que aparentemente ocorre em alguns lugares, mesmo com a baixa quantidade de livros.

A maioria das professoras falou da importância da formação na área de literatura. A formação pedagógica foi citada, no questionário aplicado, como contínua na rede. Apesar da preocupação com a formação literária, encontramos os “contos de dois reais”, adaptados dos contos dos irmãos Grimm. Eles ficavam dispostos na Biblioteca escolar, mas as crianças não os pegaram durante as nossas visitas. Elas

se interessaram em ir buscar os livros nas prateleiras para seus empréstimos, isso indicou como os espaços elaborados para a mediação literária são importantes no trabalho com os jogos de leitura.

N: Mais que convencimento, é o trabalho da formação, aqui nós estamos falando o ideal, isso não quer dizer que você não vá visitar uma unidade e não vá encontrar o conto de 1,99, é pela formação, que a gente fala, reconhecer o quanto isso é importante para esse desenvolvimento dessa criança leitora, desse, é um trabalho formativo que a gente faz, seria mais fácil talvez, dizer não coloque esse livro aqui, mas na hora que a gente vira as costas, se ela não entende porque não colocar esse tipo de livro, ele vai continuar, então assim (Comissão de Livros– entrevista realizada no dia 06 de novembro de 2015. Grifo da pesquisadora).

A SME investe na formação dos profissionais também por intermédio da semana de estudos pedagógicos. No ano de 2015, o tema trabalhado foi a Educação étnico-racial, com foco nas africanidades. Elaborado pelo departamento, por uma comissão da Semana de Estudos Pedagógicos (que ocorre no início do ano, nas duas primeiras semanas após as férias), ele foi transformado em um material enviado para todas as unidades²³. Devido ao tema de 2015, no ano de 2016, o trabalho enfatizou o tema sobre as culturas encontradas dentro das unidades, influenciando muito a resposta e o cuidado com a seleção e aquisição de obras de literatura para as crianças.

Sobre o trabalho com a educação étnico-racial, a comissão destaca uma dificuldade em determinar o que se precisa garantir para os livros. As respostas oscilam entre os critérios de qualidade compreendidos nos manuais e parâmetros, como também em justificativas por não atender a uma proporcionalidade entre os livros com personagens brancas e com não-brancas.

N: Então o trabalho com as questões dos livros étnico-raciais, no caso dessa temática, o que nós precisamos garantir? Precisamos garantir esses critérios, esses princípios então né, o livro que também traga uma boa qualidade de imagem, um enredo que amplie esse conhecimento de mundo, essa criança, interessante eu estou lembrando muito, *Tanto Tanto*, é a história de vida de um bebê, que muito se assemelha ao público que nós trabalhamos, e trazendo essa questão da família negra, não como a pobre coitada, fragilizada, dentro de um cotidiano de uma família alegre, uma família feliz e a gente procura evidenciar isso, nas nossas escolhas, que se mostre também

²³ O material foi elaborado juntamente com a então gestora da SME Arleandra Cristina T. do Amaral, que se doutorou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR com uma tese sobre relações étnico-raciais na educação infantil.

esses critérios sendo dialogados com boas referências.

M: A gente foge aí das questões de julgamento moral, didática de querer ensinar alguma coisa [no trabalho de escolher um texto], que a gente chama de anti-literatura, então, é outro foco muito forte, que eu converso e falo muito nas palestras, por aonde eu vou, não usamos a literatura a serviço do conteúdo, a literatura tem um valor em si, ela tem um valor por ela mesma, se quiser ensinar cores, então tá bom, ensine cores, mas não vá atrás de um livro que ensine cores, esse livro não é literário com certeza, se ele quer ensinar ele não é literário, por isso N falou, que a literatura permeia, e existe muitos engodos, às vezes, aquele livro lindo e maravilhoso que [traz até orientações para os pais no final para os professores], e as professoras olham nas unidades. Quando isso foi colocado no caderno da SEP, foi para tentar alertá-las de forma geral, pois isso aqui (referindo-se ao material) de forma geral atingiu toda a rede, porque vão muitos vendedores de livros nas unidades, e aí eles mostram esses livros, porque eles são os mais baratos, aqueles produzidos em larga escala. E daí né, e quando a gente quer que elas tenham acesso a isso, que as meninas, professoras, conheçam isso aqui, (referindo-se aos materiais) esses critérios, é para justamente não cair nessas armadilhas (Comissão de Livros– entrevista realizada no dia 06 de novembro de 2015. Grifo da pesquisadora).

Os princípios referidos com o pronome “esses” indicam que para a escolha dos livros com personagens não-brancas as mesmas referências são seguidas. Entretanto, o “então né”, indica um leve desconforto, pois o tratamento na organização dos critérios de qualidade parece ser universal. Porém, nesse momento, na entrevista são considerados os livros mais baratos como um cuidado, uma preocupação e se atrelam aos discursos sobre a temática étnico-racial. Na pesquisa de Rosenberg (1985) observou-se tendência em enunciar o cuidado com os livros de literatura para o público infantil, entendidos durante muito tempo pelo mercado editorial brasileiro como um público inferior.

Hunt (20010) também enfatiza essa relação do tratamento editorial com as crianças, pois durante muito tempo em outros países, os livros para a pequena infância eram de qualidade inferior. Quando, por exemplo, a afirmação da entrevistada sobre a falta de qualidade literária se atrela ao momento em que o tema étnico-racial surge, implicitamente o argumento fundo na sugestão de compra de livros por similaridade que os com personagens brancas enfrentariam problema semelhante, mas isso não se confirma. Tendo em vista que os critérios da comissão abrigam todos os livros e neles há uma indicação de maioria com personagens brancas, os tais vendedores de livros de baixa qualidade enganariam as professoras ao levar a elas títulos e personagens não-brancas. E também indicam a desconfiança com as histórias relacionadas às personagens não-brancas, já que são vários os estudos sobre as estereotipias nas narrativas, uma preocupação necessária, mas não limitante

para a ampliação da biblioteca com protagonismos de não-brancos. Por outro lado, semanticamente atrelam um valor negativo aos livros sobre a temática.

A resposta sobre se os critérios da escolha, quando tratam a educação étnico-racial, gênero, sexualidade e ainda deficiências acabam sendo adjetivadas como difíceis. Assim, segundo as entrevistadas eles vão existir em menor quantidade:

M: Essa questão que aborde as deficiências é bem complicada, pois encontrar BOA LITERATURA É MUITO DIFÍCIL, normalmente vem assim questão de lição de moral, valor, é disso a gente foge. É muito difícil encontrar bons livros de literatura com esse olhar.

N: Não que não seja contemplado, mas você vai ver na lista que são pouquíssimas sugestões porque, como nos enfatizamos esse trabalho das relações, a gente não vai usar esse livro como pretexto para usar, por exemplo, [...]. E a questão do gênero sexualidade e étnico-racial, você olhando com calma esse documento, é esse sentido que a gente trouxe, esse trabalho com a diversidade com o valor da diferença do outro. É mais uma postura de vida de olhar para o cotidiano do que um projeto em si, uma temática.

M: Fiz o projeto e pronto, resolvi o problema, já trabalhei com a diversidade.

N: Não quer dizer que não exista projeto sobre essa temática, mas o olhar para essas relações é outro, é uma busca no cotidiano de vida social do que no recorte de um projeto. Não que não existam, tem bons modelos aqui de projetos que foram desenvolvidos como referência e servem de inspiração para outras unidades, mas nossa formação é no valor das ações diárias, no cotidiano nesse aprender a viver no mundo que se começa (Comissão de Livros– entrevista realizada no dia 06 de novembro de 2015– Grifo da pesquisadora).

Assim, na sequência da entrevista o argumento construído é de que devido à falta de qualidade dos livros sobre a temática negra ou africana é que proporcionalmente os com personagens de maioria branca são escolhidos. Segundo Van Dijk (2015), o racismo é uma construção social que se aprende. Ora, se os valores sociais contidos nas ações diárias como elas afirmam em propostas educativas e de vida interpenetrassem os modelos ideológicos sociais e culturais, possivelmente, as políticas para afirmar as diferenças nas identidades seriam desnecessárias. As evocações no discurso das entrevistadas de bons sentimentos no trato com a diversidade indicam uma negação do racismo social e institucional. É mais comum nos identificarmos com os discursos educativos e com padrões universais de uma possível igualdade para negarmos privilégios e hierarquias. Van Dijk (2015) afirma que ninguém deseja ser identificado com grupos racistas, as instituições então buscam formas de negar essas ações, quando elas deveriam combatê-las em suas estruturas.

Pq: E assim como todo esse trabalho, ao pensar proporcionalmente essas sugestões de livros, quais as porcentagens que a gente tem de livros para a diversidade étnico-racial, para a diversidade, incluindo gênero e mesmo deficiência? É uma proporção significativa?

N: Infelizmente não.

Pq: Vocês apontam para uma causa específica? É uma demanda de editoras, financeira?

N: Aparentemente falando são poucas as opções que nos chegam com a qualidade que requeremos, então, se a gente for pesquisar na lista tem as sugestões, mas não são a quantidade que gostaríamos.

M: É difícil encontrar obras de boa qualidade e a gente é bem criteriosa mesmo, nesse sentido é (Comissão de Livros– entrevista realizada no dia 06 de novembro de 2015. Grifo da pesquisadora).

Observa-se que as gestoras apresentam uma perspectiva bastante confluyente com a gestão do PNBE e as orientações de avaliação do Ceale (ARAUJO, 2015), uma perspectiva generalista que considera a “qualidade literária” e a “literatura como arte” que transcendem as determinações sociais.

A preferência das crianças na escolha dos livros foi reveladora das falas institucionais e políticas, ao apresentarem as tendências dos modelos produzidos que influenciam as culturas simbólicas infantis, como afirma Corsaro:

As três fontes primárias da cultura simbólica da infância são: a mídia dirigida à infância (desenhos, filmes e outros), a literatura infantil (especialmente os contos de fadas) e os valores míticos de lendas (Papai Noel, a Fada do Dente e outros). As informações provenientes dessas três fontes são mediadas principalmente por adultos nas rotinas culturais em família e em outros ambientes (CORSARO, 2011, p.134).

Essas fontes influenciam simbolicamente os livros para a infância. Nos parâmetros sobre os indicadores de qualidade, a diversidade não o integra como um item. Os discursos apresentam especificidades quanto ao cuidado do livro, como se a garantia de uma leitura fosse suficiente para a implementação de outras representações que não a branca.

Pq: Eu vou para a minha última pergunta, então qual o plano municipal para a infância por trás das escolhas desses livros? Quais são os avanços necessários para se pensar nesse projeto de forma ampla para ampliar sobre a literatura étnico-racial? E vocês tem apoio para pensar nisso, quando escolhem os livros e os recursos financeiros estão dispostos para essa compra?

M: Olha, os recursos chegam às unidades o que nós conseguimos fazer é encontrar essas boas obras e sugerir escolhas e estar sempre mostrando para as unidades para que elas adquiram essas boas obras sobre a temática étnico-racial, então é o que a gente consegue fazer.

N: Mas eu acho, essa é a minha opinião, não tenho um estudo a respeito, mas há pouca produção de qualidade, eu lembro que quando eu entrei na comissão era bem mais difícil encontrar, hoje é um pouquinho melhor, não

que a gente chegou em um patamar de que a obra não esteja sendo moralista, preconceituosa, a gente percebe livros que tratam dessa temática que são completamente preconceituosos e você pode dizer isso melhor do que a gente. Acho que em nossa diversidade ainda não está ainda com uma dimensão para fazermos muitas indicações, temos boas indicações do MEC, eles foram compilados inclusive na nossa lista, daqueles materiais do MEC com essa perspectiva, nós pegamos todos, mas posso dizer que não é fácil achar essa boa referência. Temos o Rogério que é uma pessoa que trata da temática e tem uma produção conhecida. Ainda não é uma realidade (Comissão de Livros– entrevista realizada no dia 06 de novembro de 2015. Grifo da pesquisadora).

No fragmento acima reitera-se discursivamente a falta de qualidade das obras sobre a diversidade, quando o programa está em vigor, enquanto uma das entrevistadas responde com o argumento sobre os critérios de bons livros comuns a todos. A outra insiste na falta de qualidade das obras e afirma a relação com as obras do PNBE como influência na política do município. Mesmo ao afirmar que não possui profundidade sobre a EREB, a entrevistada fala dos avanços na área. Sobre a proporcionalidade, o argumento é a suposta pouca qualidade “literária” desta produção. Desta forma, o discurso proferido titubeia entre a preocupação na aquisição das obras, destaca-se a importância do autor na análise temática, sem a atribuição de valor ou prestígio à personagem.

A obras chegam para a comissão por meio das editoras, conforme os editais, e assim procede-se à análise e avaliação. Os livros circundam em um macrocosmo de editoras conhecidas localizadas no Sudeste e Sul, como as pesquisas apontaram, e se tornam referências na produção de livros literários. Notamos, por exemplo, que há discriminação negativa com as obras de literatura infantil com personagens não-brancas. Institucionalmente não se deseja a representação de personagens não-brancos estigmatizados, ou sendo racializados, mas é comum veicular a não aquisição de obras aos valores de qualidade. A reflexão aponta para desigualdades na compra de obras, os livros de personagens não-brancos podem ser analisados com maior profundidade e com utilização do suporte do conhecimento disponível, com pesquisas históricas e contextualizadas para se observar o avanço dessas produções por editoras especializadas. A instituição recebe as editoras, uma das afirmações na entrevista, assim as escolhas de leitura pelas crianças são dadas por aquilo que lhes é apresentado diante dos modelos oferecidos. Justificar a não proporcionalidade na compra de livros com o favorecimento de personagens brancos é contribuir para a afirmação da superioridade da branquitude. Como se o mercado editorial propositalmente investisse em obras de menor qualidade ao se tratar de não-brancos.

Os mecanismos de neutralidade auferem reproduções estereotipadas e complexas quando se insiste em não admitir como as relações hierarquizam e privilegiam os brancos em detrimento dos não-brancos. As análises sociais por meio da dominação estrutural de uma elite branca são manifestadas por macroestruturas sociocognitivas expressas em microestruturas discursivas, sociais e culturais e expressam o domínio nas relações sociais de brancos sobre os negros (VAN DIJK, 2015).

A política ao tratar de forma generalizante tais questões sugere também ações generalizantes e desconsideram em parte a estrutura de hierarquização racial, ignorando os impactos das assimetrias sociais, quando não cruza dados como raça e gênero. Isto torna critério o universalismo, camufla o preconceito e o racismo contra não-brancos, e fortalece as diferenças no acesso aos espaços simbólicos entre brancos e não-brancos desde a escolarização. Desta forma, neste último capítulo, procuramos ler os dados da pesquisa de maneira relacional ao integrar na análise feita até o momento os dados coletados. Reitera-se a importância da visibilização da multiplicidade de diferenças próprias desde as infâncias, no descobrimento de jogos, brincadeiras e na coleção de livros lidos, emprestados em bibliotecas e no ambiente educacional e compartilhados como singulares pelos jogos de cores, pela sequência narrativa e pela representação ao considerar as diferenças como discursos também presentes e organizados socialmente nas culturas infantis. A discriminação positiva e afirmativa de não-brancos pode influenciar as práticas discursivas na esfera organizacional das políticas de leitura municipal e também nos contextos culturais e sociais no combate às desigualdades.

5. OS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Tornar-se e ser-leitor não envolve apenas o domínio e mestria de uma técnica, mas envolve também uma forma de posicionamento face ao escrito e às práticas de apropriação dos sentidos textuais. Este posicionamento, constitutivo da história pessoal de cada sujeito, é uma função de um processo social mais vasto que prescreve um conjunto de convenções sobre a possibilidade e impossibilidades inerentes às ações individuais e sociais da leitura (Dionísio, 2000, p.393).

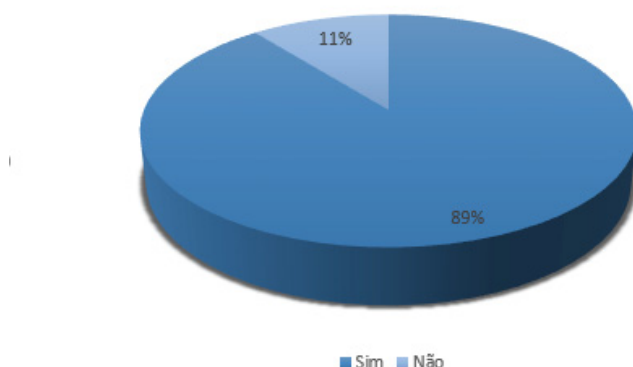
Nesta parte da tese são apresentados os resultados da análise com os livros e considera-se importante o papel da pesquisa ao avaliar a política municipal e suscitar reflexões no que se refere as relações raciais.

Neste sentido, organizamos o capítulo em quatro momentos, em um primeiro indicamos os procedimentos, alguns já anunciados no primeiro capítulo correspondentes ao levantamento de dados e a apresentação das unidades; em um segundo momento, apresentamos os indicadores das análises da amostra coletada, correspondentes à execução do programa municipal; em um terceiro momento, refletir-se-á sobre os dados com as considerações sobre os letramentos literários e no final deste capítulo reafirmamos a importância dos letramentos como possibilidade crítica para a ERE.

Como iniciamos em março de 2016 a recolha dos dados nas unidades de educação infantil, utilizamos as informações referentes àquele ano, de 199 unidades de educação infantil, organizadas em nove Núcleos Regionais de Educação (NREs), locais que convidamos a participar da pesquisa. Assim, como descrevemos no capítulo um, encaminhamos um e-mail convite para os NREs, CMEIs, CEIs e Escolas com Educação Infantil, e também insistimos por meio do contato telefônico para uma participação significativa, visto que, inicialmente, as unidades conveniadas haviam apresentado um maior número de respostas. Recebemos um total de 28 respostas ao questionário, com a participação de 26 unidades. As respostas foram dadas pelos profissionais da área de educação dos CMEIs; das Escolas com educação infantil, das Unidades conveniadas e dos NREs.

Uma das primeiras perguntas selecionadas para a reflexão proposta sobre a pesquisa, aplicada aos profissionais da área, foi a respeito dos projetos de leitura e dos livros utilizados, com a compreensão de que há uma institucionalização via políticas educacionais sobre o que deve ser ofertado na área de literatura desde a educação infantil.

GRÁFICO 1 – PROJETOS DE LEITURA OU DE LITERATURA



FONTE: Autora (2016).

As respostas tabuladas no Gráfico 2 indicam que há projetos de leituras e de literatura em 89,3% das unidades pesquisadas. Não existiam, naquele ano, projetos de literatura em apenas 10,7 das unidades de educação. Aparentemente, as respostas de não se ter um projeto de literatura, não significam a ausência de leitura.

A maioria das instituições possui projetos de leitura, que foi uma preocupação manifesta pelas entrevistadas. Dentre as 28 respostas totalizadas, 7 respostas indicam como critério a faixa etária como preocupação; outras 3 afirmam os cuidados com a qualidade do texto, ilustrações e a maioria das respostas indica as normas organizadas pela SME. Revela-se nas respostas que institucionalmente existe um parâmetro do SME nos espaços com mediações de leitura, inclusive ao ofertar a formação dos professores pela SME. Portanto, a SME é quem influencia a política municipal sobre quais livros devem ser lidos e indicam, também, no cuidado formativo como devem ser lidos. Entretanto, as políticas do município receberam fortemente as influências do PNBE, argumento defendido no terceiro capítulo, reiterado aqui e afirmado pelas entrevistadas. Ao consideramos, no estudo a interface com o PNBE, avaliamos a estrutura histórica discursiva e apontamos para obras com discursos hierarquizantes relacionadas ao espaço de poder na sociedade, inclusive na esfera escolar, quando indicam exclusões e estereotípias do negro e favorecem a brancos.

As análises apontam que as escolhas literárias consideram autores renomados na área de literatura infantil, celebrados anteriormente também na seleção do PNBE. Eles atendem aos programas políticos literários e se tornaram fontes de estudo e pesquisa em grupos como o Ceale, orientando os elementos estruturais de uma teoria crítica literária (PAULA; FERNANDES, 2015).

Os livros para a infância foram favorecidos pela escolarização das crianças, de forma concomitante à profissionalização visto que o atendimento em tais espaços recai na formação, incluindo o de mediadores de leitura para as crianças. De maneira crescente, os escritores e ilustradores estipulam critérios para a qualidade da obra literária (COLOMER, 2001). Na contramão dos discursos sobre a concepção teórica da literatura proposta nos documentos governamentais há uma tensão, para além dos discursos da neutralidade evocada, algumas obras insistentemente continuam a reproduzir traços de estereotipia e desumanização de grupos negros.

Entre as políticas, os programas e os projetos de leitura da SME, na área de literatura na Educação Infantil é ofertado um curso específico de leitura literária. Paralelamente ao curso mantém-se um projeto denominado “crianças de Curitiba”. Segundo as gestoras, neste projeto, as professoras “(...) trabalham com as crianças tanto a importância da leitura, essa leitura diária, a fruição, ampliação de repertório e ai trazem a questão da construção do livro pela criança, tanto a história, quanto a ilustração, [como protagonista], total” (Comissão de Livros – entrevista realizada no dia 06 de novembro de 2015– Grifo da pesquisadora). Neste projeto são confeccionados livros pelas crianças, alguns livros escolhidos são impressos posteriormente para o projeto e as crianças leem as histórias uma para as outras.

A leitura é compreendida no município, segundo a pesquisa, como uma atividade permanente na rede. Ela está inserida em documentos como os parâmetros e indicadores de qualidade. A sugestão aos professores é que a criança seja convidada a ler, a experienciar o livro. Por isso, os critérios na escolha dos livros a serem adquiridos pela unidade são realizados conforme a indicação da SME com a participação das professoras e das pedagogas. A participação nesta escolha é constituída pelos representantes institucionais, como afirmado anteriormente.

Na pergunta sobre os livros utilizados no trabalho com a diversidade, as resposta foram (Quadro 13): o livro *A menina bonita do laço de fita* (2011) apareceu 18 vezes. Como avanços importantes marcamos outros títulos citados no trabalho com a literatura e a ERER. Dentre a indicação de títulos com representações generalizantes sobre diversidade, algumas respostas nem marcaram avanços, mas sim, falta de compreensão sobre ERER, como o *Diário de um banana* (2007). Além disso, foram inseridos no final da seleção, as preposições *entre outros*, como se existisse um repertório maior do que o enunciado. Identificamos nesta escolha semântica uma estratégia de informar mais obras do que as citadas. Tal recurso pode

servir como negação ao racismo, pois segundo Van Dijk (2015) algumas pessoas podem se sentir inibidas em afirmar que desconhecem o assunto. Uma estratégia é apresentar discursos generalizantes para afirmar tal escolha como a indicação de temas sobre *direitos humanos, conforme a faixa etária*, compreendidos como generalizantes.

QUADRO 13 – LIVROS UTILIZADOS NO TRABALHO COM A DIVERSIDADE
(continua)

Obra	Números de vezes citadas
Menina bonita do Laço de Fita	18
O Cabelo de Lele	8
Bruna e a galinha D'Angola	6
As tranças de Bintou	5
Ana e Ana	4
Diversidades – somos diferentes, únicos, diferentes e especiais	4
Africanidades	3
Lendas africanas	3
Obax	3
Menino Marrom	2
Tanto, tanto	2
Karingana wa Karingana	2
Ninguém é igual a ninguém	2
A Bonequinha Preta	1
A escola de Marcelo	1
A formigadinha	1
A semente que veio da África	1
África, Meu pequeno Chaka	1
Cadê?	1
Chuva de Mangas	1
Cada um com seu jeito, cada jeito é de um	1
Contos africanos para crianças brasileiras	1
Contos indígenas brasileiros	1
Diário de um banana	1
Direitos e deveres das crianças	1
Elmer, o elefante xadrez	1
Gosto de África histórias de lá e daqui	1
Histórias africanas para contar e recontar	1
Em angola tem? No Brasil também.	1

QUADRO 13 – LIVROS UTILIZADOS NO TRABALHO COM A DIVERSIDADE
(conclusão)

Obra	Números de vezes citadas
Histórias da preta	1
Lendas e Fábulas do Folclore brasileiro	1
Livros do kits "A cor da cultura"	1
Mandiba o menino africano	1
Maria vai com as outras	1
Meu amigo Down	1
Minha família é colorida	1
O grande livro das famílias	1
O lúdico no conhecimento do ser	1
O menino marrom	1
O menino que aprendeu a ver;	1
O príncipe medroso e outros contos africanos	1
Viva a diferença	1
Outros contos africanos para crianças brasileiras	1
Pretinha de Neve e os sete gigantes	1
Somos iguais mesmo sendo diferentes	1
Entre outros	7
Respostas que fugiram a pergunta	
São vários os títulos de livros e filmes utilizados pelas professoras para o trabalho em Educação em Direitos Humanos. Todos conforme a faixa etária e que a escola possuía.	
Total no universo de 28 respostas	

FONTE: Autora (2016).

Alguns dos livros citados no trabalho com a diversidade não aparecem na pesquisa de campo, mas são repetidos como resposta pelas educadoras nas sugestões sobre quais livros desejavam utilizar nas unidades. O cruzamento dos dados leva a crer que para além das respostas há ainda um longo caminho de reflexão sobre a literatura e a ERER. Ele passa pela formação de professores sobre os livros disponibilizados sob o pretexto da diversidade racial, no debate sobre os privilégios da branquitude, na reflexão sobre as formas de exclusão e fazem parte do ideário social e cultural, que por hora organizam o que deve ser lido e impactam as culturas infantis. Tomamos como exemplo o livro *Cadê* (2009) de Graça Lima, encontrado no acervo do PNBE, para refletir sobre a importância da literatura para as crianças no espaço escolar.

ILUSTRAÇÃO 8 – CADÊ? GRAÇA LIMA, 2009



FONTE: Modificado de <blogspot.com.br/2009/06/cade-de-graca-lima.html>.

O livro de Graça Lima (2009) harmoniza a narrativa e a imagem, o menino que se esconde da mãe em espaços da casa, apresenta uma aventura em meio a grandes animais. A ação da brincadeira nas cenas do livro instaura um jogo. Assim a pergunta que se repete pela mãe “Cadê?”, seguida de adjetivos carinhosos é o signo para iniciar a brincadeira, desde o título inicial na capa do livro. Com efeito remete a Benjamin: “[...] a grande lei que, acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos [é] a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o “mais uma vez” (BENJAMIN, 2015, p. 101). Ele também sugere como o espaço no interior da casa pode ser transformado em brincadeira pela criança.

Elegemos ele, pois estamos diante de aspectos textuais, com os quais acreditamos que as crianças se identifiquem no encontro com as imagens. Consideramos que a realização dessa interação não advém de um controle textual, mas de como as crianças acessam o texto, e isto se dá de várias maneiras e quanto mais possibilidades plurais e representativas lhes for possível conhecer, imaginar e

brincar, mais representações ocuparão os espaços simbólicos em seus universos narrativos e literários. As crianças “habitam nas imagens ” (BENJAMIN, 2014, p.65).

Segundo Eliane Debus (2010), a recepção do livro pelas crianças é importante pelas percepções sobre o imaginado em um processo comunicativo por meio dos sentidos culturais e de estruturas sociais impressas na literatura infantil. Em nossa pesquisa, o livro *Menina bonita do laço de fita* (2011), de Ana Maria Machado foi o mais lembrado pelas educadoras no trabalho com as crianças.

O livro foi publicado na década de 1980 e se destaca por causa da valorização de aspectos da menina de forma positiva. No entanto, possui afirmações como: “Os olhos pareciam duas azeitonas pretas [...]. A pele escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra quando pula na chuva (MACHADO, 2011, p. 5).” No livro os predicativos são dados como enunciados de valorização da protagonista negra. Tal relação enunciativa entre a humanidade e a animalidade ocorre de maneira inexpressiva com as personagens brancas, sendo incomuns a aproximação delas com características de quaisquer animais para denotar beleza. Ainda, a personagem “menina” não possui nome e a caracterização é dada pelo laço de fita e pela cor de sua pele, paralelo difícil de acontecer com personagens brancas. Construir o elogio da menina negra a partir de um animal antropomorfizado, o coelho branco, é uma situação que merece reflexão. Essas características parecem inventivas e criativas e despertam a imaginação em um jogo, no qual o coelho insistentemente tenta ficar preto. Apesar de algumas divergências entre interpretações da obra, quando nela é enunciada a cor preta em vez de negra como adjetivo para a menina, compreendemos como contraste semântico com a cor branca do coelho. Nas respostas dela a ele sobre como ele poderia ficar preto, também observamos uma identidade em construção da menina, pois a única a responder tomando a família como referência para a cor de pele, é a mãe dela. A mãe é denominada de “mulata²⁴”, termo comum no discurso brasileiro que, via de regra, camufla a negritude e a carrega de estereótipos. No decorrer da narrativa, o coelho se apaixona por uma coelha “escura como a noite” e “ela o acha uma graça (MACHADO, 2011, p. 10),” eles se casam e acabam tendo vários filhos e filhas. A mensagem sobre a mestiçagem no Brasil fica implícita, pois do casamento entre os coelhos, apenas uma filha nasce preta. Lembramos que esse

²⁴ Indico o artigo de Mariza Corrêa: “Sobre a invenção da Mulata”, disponível em **Cadernos Pagu**, 2010, pp.35-50.

processo de mestiçagem não foi harmonioso e fez parte de um processo histórico de colonização na exploração de não-brancos. Em nossa análise, portanto, a referida obra deve ser lida como uma obra datada, que teve um papel relevante no ano de sua publicação por trazer uma personagem negra como principal e tentou valorizar alguns de seus atributos estéticos, mas que tem muitas limitações para a EREER, mantendo formas de hierarquia racial em seu discurso.

Além deste livro está listado um conjunto de obras em que as personagens negras já são apresentadas como singularidades (Quadro 13), e com unicidade em diferentes traços que enfatizam a individualidade e pessoalidade ao serem representadas pelas ilustrações e também como padrões de humanidade. As obras citadas nas respostas, como: *Cabelo de Lelé* (2012), *Bruna e a galinha de Angola* (2000), *As tranças de Bintou* (2004), *Ana e Ana* (2003), *Obax* (2010), *Tanto tanto* (1994) *Karingana wa Karingana* (2012) são livros de referência em um esforço de inserir na literatura infantil personagens negras com representatividade. Estes livros ilustram uma ruptura parcial dos modelos hegemônicos e se relacionam com o discurso da entrevista da Comissão, “temos poucas representações de obras com qualidade na proporcionalidade, mas não em referência” (Entrevista realizada com a Comissão de livros em 06 de novembro de 2015 para a pesquisadora). É possível que estas obras de referência tenham sido lembradas pelas educadoras em frequência relativamente alta devido a formação pedagógica sobre o tema, em 2015, e em função de terem sido listadas nas referências para aquisição.

Esta sequência inicial de respostas nesta pesquisa se aproxima bastante da sequência obtida por pesquisa do CEERT com bibliotecárias, gestoras e professoras em São Paulo, *Menina bonita do laço de fita* (2011) no topo, seguida das obras, naquela pesquisa, *As tranças de Bintou* (2004), *Ana e Ana* (2003), *Tanto tanto* (1994), *Pretinha, eu?* (1997). Ou seja, o conhecimento de obras de valorização da história e cultura afro-brasileira, citadas de forma espontânea, revela um caminho de difusão de tais conhecimentos por redes de profissionais da educação.

Compreendemos o livro dedicado às infâncias como artefato importante para as representações culturais e simbólicas essenciais às diferenças como proposição de igualdade e não de exclusão, pois, as crianças pequenas se interessam pelos livros e elas leem neles aquilo que os adultos não leem. A literatura pode ser entendida como um caminho de apreciação da obra de arte, e enriquece as expressões linguísticas, em um espaço de sensibilidade e sensibilização por meio da experiência.

Tais atribuições são postas, pois não desejamos que o livro tenha respostas, como receitas prontas, ele é um essencial em nossa sociedade, mas a pesquisa indicou majoritariamente, a representação de protagonistas brancas. Dado que merece atenção e reflexão.

Quero enfatizar, portanto que a literatura infantil é *diferente* de outra literatura, e devia ter um tipo *diferente* de crítica e teoria.

- ❖ A literatura infantil tem:
 - ❖ Um público diferente, *que tem*
 - ❖ Habilidades e atitudes diferentes, *que resultam em*
 - ❖ Leituras diferentes de textos e *uma*
 - ❖ Diferentes relação escritor-leitor (baseada em um *desequilíbrio de poder*)
- Tudo isso resulta em:
- ❖ Temas diferentes;
 - ❖ Estruturas diferentes;
 - ❖ Diferentes modos/ vozes de tratamento na *literatura*. (HUNT, 2010, p.269)

Na maioria das vezes, pode-se compreender que as crianças terão respostas diferentes em relação aos temas sugeridos na literatura. “E, como a brincadeira é um elemento natural de seu perfil, verão a linguagem como outra área de exploração lúdica” (HUNT, 2010, p.92). A análise das respostas na coleta dos livros em campo aponta um descompasso entre os dados e os livros indicados pelos profissionais nas respostas ao questionário. Foram escolhidos livros em menor proporção no levantamento de campo sobre diversidade, do que os apontados nas respostas. O destaque na escolha foi em proporção livros com personagens brancas.

Por outro lado, ao serem questionadas se há incentivo, auxílio ou orientação no trabalho da literatura com a diversidade étnico-racial, conforme o gráfico 2, resultado foi de que apenas 9,7% não possui orientação para o trabalho com a ERER. Tal dado é significativo quando comparado com os materiais disponíveis nos cadernos produzidos em formação para a rede. O indicativo do trabalho com a diversidade foi o tema da Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) no ano de 2015. As unidades também possuem um dia para escolherem um tema para uma palestra e, dentre os mais solicitados, no ano de 2015, está a leitura. As pedagogas do Núcleo acompanham as unidades e auxiliam naquilo que é necessário, inclusive na organização e na indicação de leituras formativas em diferentes áreas.

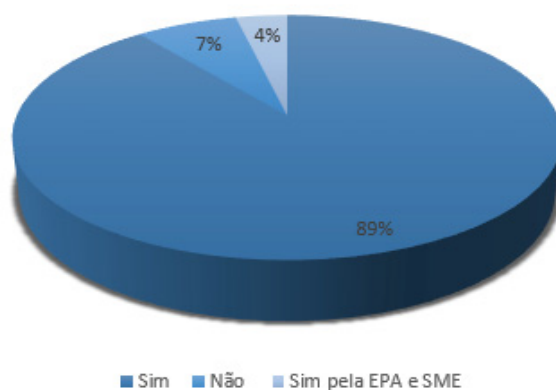
A proposta, segundo a resposta das entrevistadas, é estabelecer parceria com as professoras, assim não há imposição em relação ao trabalho pedagógico. O

trabalho das pedagogas das regionais é um acompanhamento por meio de relatos de visitas e com supervisões registradas. Estas ações indicam parâmetros seguidos institucionalmente na área, eles servem para futuras análises e são fundamentais para gerarem resultados com a intenção de melhorias.

A estrutura como foi descrita favorece a formação, mas em torno de 9,7% não possuem orientação no trabalho com EREER, isto pode gerar alguns equívocos, como acreditar que *O Diário de um banana* (2007) é um livro para se trabalhar com a EREER. As respostas sobre não possuir orientação no trabalho com EREER deriva principalmente das respostas das conveniadas e pode revelar uma falha no diálogo formativo profissional entre a SME e estas instituições. Este dado caracteriza a importância da participação das conveniadas nos indicadores de qualidade da educação ofertada às crianças. Supomos um trato distinto entre as redes municipais e as conveniadas, pois se as últimas atendem a crescente demanda na área de educação infantil em Curitiba, e recebem subsídios para tal, também poderiam usufruir do espaço de partilha para a educação nos moldes formativos municipais.

Nas conveniadas, segundo os dados levantados, não são designados os livros do PNBE. Apontam-se algumas desigualdades no pressuposto levantado anteriormente, pois ao defender a escola pública como local de recepção de livros, em sua maioria de qualidade para as crianças, selecionados segundo critérios específicos, por outro, indica uma ausência parcial nas unidades e nas conveniadas e indica subtração no trabalho com a EREER. Tal dado foi revelado a partir da seguinte pergunta: Na sua unidade educativa ou escola há incentivo, auxílio ou orientação no trabalho dado à diversidade étnico-racial?

GRÁFICO 2 – ORIENTAÇÕES NOS TRABALHOS.



FONTE: Autora (2016).

Em contrapartida aos 9,7%, com um resultado expressivo não ignoramos o avanço formativo sobre a orientação em trabalho com a diversidade étnico-racial de 89,3 por cento. A impressão positiva enuncia, segundo as respostas, que as educadoras possuem um repertório sobre o assunto, inclusive na sugestão dos livros, mas por outro lado, há um descompasso entre a escolha e o uso dos livros. Ao considerar a resposta das professoras afirmamos como importante a orientação formativa pela SME no tocante a diversidade. Este dado é expressivo e pode ser interpretado como revelador na pesquisa. A nossa conversa para apresentar a pesquisa foi realizada com as pedagogas e as diretoras. As professoras, na hora de escolherem os livros para serem analisados na pesquisa, recorreram ao seu repertório cotidiano. Como reflexão observamos que a pesquisa não foi impactada por um possível reforço no trabalho em sala de aula entre a diversidade e a literatura, acentuando-se um descompasso por meio dos discursos com a prática, configurados pelas seguintes ações: a) possuem repertório de alguns livros de literatura sobre a EREER; b) citam os livros de literatura e a EREER, quando solicitados; c) escolhem livros literários sem pensar na EREER. Tais indicativos apresentam contextos de letramentos com baixo impacto de representatividade de personagens negras e uma alta representatividade de personagens brancas.

Ao responder o questionário e identificar como importante a diversidade, as respostas se relacionam às esferas de poder, aos discursos institucionalizados e internalizados das profissionais. No entanto, na correlação delas com os trabalhos com as crianças podem se distanciar, pois não havia requisitos e perguntas para serem seguidas, quando escolheram os livros. Os resultados gerados nas escolhas dos livros com a maioria de personagens brancas demonstram uma despreocupação com a diversidade e apontam para a hierarquização do branco como padrão de humanidade.

Tanto nos CMEIS quanto nos CEIs conveniados, as profissionais participam de uma avaliação institucional, na qual é avaliado também o trabalho com a oralidade, leitura e escrita. Os princípios formativos seguem indicadores por meio de um monitoramento acompanhado em uma estrutura que procura planejar, corrigir e alcançar os critérios estipulados que são: “[...] segurança, saúde, conforto, estética, flexibilidade, interação e acessibilidade, dentro de [todas as áreas, todos os parâmetros vão ter isso]”. A Tecnologia da Informação (TI) é a responsável por passar os dados coletados e dimensiona para as profissionais da SME o resultado em

gráficos, dispostos entre as diferentes áreas de ensino e os parâmetros de qualidade local.

No tocante às escolhas das profissionais, elas revelam alguns livros que desejam abordar com as crianças. A maioria dos títulos citados anteriormente como conhecidos no trabalho com a literatura e a EREER aparecem aqui como desejo de tê-los na unidade. Assim, observamos dicotomias, pois aparentemente as obras que valorizam as personagens negras circulam em alguns lugares e em outros ainda são objetos de desejo para a compra.

Indicamos abaixo, então, os livros conforme as respostas das professoras a serem abordados no trabalho da literatura e diversidade, incluímos ao lado o número de vezes citados.

QUADRO 14 – LIVROS A SEREM ABORDADOS NA OPINIÃO DAS PROFESSORAS.

Obra	Números de vezes citadas
O Cabelo do Lelê	4
Menina bonita do Laço de Fita	3
Cada um com seu jeito, cada jeito é de um	3
Bruna e a galinha D' Angola	3
As tranças de Bintou	3
Ana e Ana	2
Todas as cores do negro	2
Os nove pentes d'áfrica	2
Betina	1
Na minha escola todo mundo é igual	1
A velhinha que dava nome as coisas	1
Minha família é colorida	1
O menino marrom	1
O boi da cara de todas as cores	1
O cabelo de Quica	1
A Cor da vida	1
Diversidades - somos diferentes, únicos e especiais.	1
O que é que tem o meu cabelo?	1
Chuva de manga	1
Aldeia palavras e mundos indígenas	1

FONTE: Autora, 2016.

Dentre algumas das obras citadas, se repetem obras identificadas no trabalho com a diversidade como: *O cabelo de Lelê* (2012); *A menina bonita do laço de fita* (2011), *Cada jeito é de um, cada um de seu jeito* (2012); *Bruna e a galinha de Angola*

(2004); *As tranças de Bintou* (2004); *Ana e Ana* (2003); *Todas as cores do negro* (2010); *Chuva de manga* (2005); *Os nove pentes d'África* (2009). Os pontos de aproximação entre a recomendação e os utilizados no trabalho denotam a relação formativa no trabalho com os livros.

QUADRO 15 –OUTRAS RESPOSTAS SOBRE OS LIVROS A SEREM ABORDADOS NA OPINIÃO DAS PROFESSORAS

Outras respostas
Livros em maior quantidade que abordem a valorização da vivência de valores em grupo
Temos poucos de princesas negras, mas já estamos elaborando uma lista de novos títulos com a EPA para serem adquiridos este anos. Também estamos pesquisando títulos que abordem outras formações de famílias.
Não sei dizer o nome, mas gostaria de trabalhar com mais obras sobre a natureza.
Sobre a temática não recorro agora diversidade
A escola procura adquirir os títulos a serem trabalhados.
Diversos
Não sei
Mais obras referentes aos diferentes tipos de deficiências e como elas devem ser abordadas.
No momento, não tenho conhecimento de nenhum título
Sempre somos atendidas pela EPA quando sentimos necessidade de trabalharmos algo que a escola ainda não tenha. Ou seja, ela procura adquirir para proporcionar um trabalho com qualidade.
Obras que tratem das emoções das crianças, como por exemplo da perda, do afeto, do medo.
Neste momento, podemos dizer que as obras que temos para desenvolver o trabalho nesta área, são satisfatórias.
Trabalho no CEI, gostaria que houvessem mais livros sobre religiões de matriz africana. Para superar o preconceito. Exemplo "Meu colar de contas"
Gostaríamos de possuir um maior número de obras de literatura infantil.
Leitura para crianças menores com menos de 03 anos....
Total no universo de 28 respostas

FONTE: Autora, 2016.

Entre as respostas, foram quinze respostas evasivas, que interpretamos como possível desconhecimento das obras na área. Com base nelas, identificamos um caminho de reconhecimento e, em paralelo, algumas lacunas que indicam invisibilização e silenciamento de personagens negras quando demonstram desconhecimento de obras na área.

Com base na resposta ao questionário sobre a escolha das professoras, pedagogas e gestoras das unidades de educação, sintetizamos no quadro abaixo os principais temas citados para a escolha dos livros nas unidades.

QUADRO 16 – A QUALIDADE DO LIVRO

Trabalho organizado pela SME	10
Faixa etária	7
Qualidade do livro com a citação sobre os estereótipos como critério de qualidade	5
Qualidade do livro com a citação sobre os estereótipos sem o critério sobre a qualidade	3
Formação pedagógica	2
Temas transversais e temas atuais	1

FONTE: Autora (2016).

Em primeiro lugar, aparece a referência ao trabalho organizado pela SME na escolha dos livros, no total dez respostas afirmam que há uma organização sobre a escolha dos livros; em segundo lugar destaca-se a faixa etária, com sete respostas e de certa forma elas atrelam a qualidade do livro; a imagem ao texto e ao tema está em terceiro lugar com cinco respostas e com a citação sobre as obras sem estereótipos surgem aqui com a proposta de diferentes temas, inclusive fauna e flora; em quarto lugar a formação pedagógica aparece com duas respostas; seguidas de três respostas sobre a qualidade dos livros que consideram ilustração, texto e qualidade sem citar como critério a ausência de estereótipos; há ainda uma resposta sobre os temas transversais e temas atuais.

Como uma etapa desse processo ainda se faz necessário desenvolver formas de reorganização das obras literárias utilizadas em espaços formais e informais em toda a sociedade, que instaurem a temática africana, afro-brasileira, indígena, por meio da literatura com ilustrações com maior representatividade destes povos, culturas e histórias, para que desde a cantiga de ninar até o romance consiga-se articular um conhecimento discursivo social, e ainda, uma leitura com o direito do bebê ao adulto em terem interações literárias que considerem a diversidade em diferentes espaços sociais e os representem.

No próximo tópico serão descritas as unidades e as relações com a ERER, tendo como base a pesquisa de campo desenvolvida em quatro unidades.

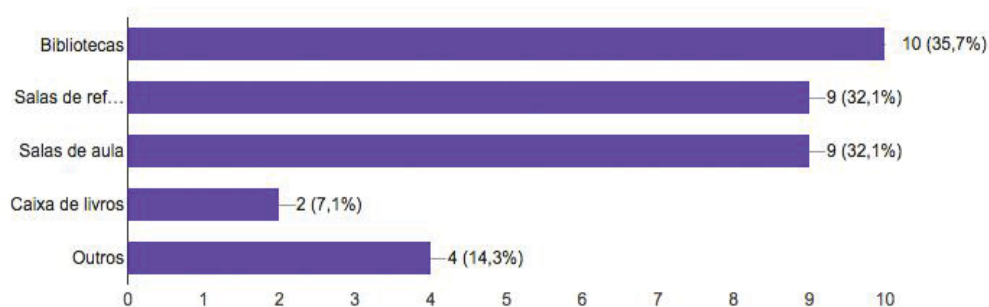
5.1 AS UNIDADES E A ERER

O trabalho de campo foi desenvolvido em quatro unidades. Como os locais visitados solicitaram sigilo em relação a identificação, os batizei com nomes relacionados ao espaço geográfico que ocupam e que nada se relacionam com as

verdadeiras identidades dos locais, mas com a localização na cidade, enunciados desde o capítulo inicial.

A escolha das unidades se deu pelo aceite para que a pesquisa se realizasse. A partir deste momento descreverei como as unidades dispõem os livros nos espaços e alguns registros (com autorização), por meio da tabulação dos dados e de fotos.

GRÁFICO 3— DISPOSIÇÃO DOS LIVROS EM ESPAÇOS.



FONTE: Autora (2016).

As respostas aos questionários sugerem que os livros estão dispostos nas unidades de diferentes formas, em bibliotecas ou salas de referência, e em salas de aula, mas em todas as alternativas com somente cerca de um terço das respondentes. Estes dados são reiterados pela observação em campo, nas quatro unidades. Foram identificamos locais específicos, cuidadosos com o espaço de leitura, assim como livros em salas de aula.

O que encontramos nos ambientes escolares foram espaços organizados, os quais me fizeram dedicar um momento para descrever a estrutura e a organização deles, pois os ambientes podem ser um convite às crianças para ler. Cada cantinho de leitura e mural feito no ambiente educacional era uma expressão dos eventos de letramentos das unidades e, em certa medida, parte da formação e da indicação nos documentos sobre a política de leitura.

Fiz em torno de quatro visitas em cada um dos locais. A primeira foi de apresentação do projeto; a segunda para conhecer as salas de referência e consultar o acervo, a terceira e a quarta visitas para coletar os livros escolhidos. Solicitei em cada um dos locais que fossem criadas estratégias para as crianças escolherem alguns livros, e de forma específica na conveniada participei e realizei uma leitura dramatizada de uma história escolhida pelas crianças, que foi: *A menina bonita do*

laço de fita (2011). Naquele dia, eu observei de perto a estratégia da educadora na escolha dos livros. Duas crianças ficaram ao meu lado o tempo todo, falando dos livros e como gostavam de ler. Foram as primeiras a escolher as histórias e me indicaram os livros que mais gostavam. Outras apenas observavam as prateleiras e, por vezes, disputavam o mesmo livro, quando foi explicado cuidadosamente pela educadora que poderiam me trazer os mesmo livros, pois compreendíamos a partilha dos gostos. A experiência de ficar mais próxima às crianças foi possível também no espaço da Biblioteca da Escola Central. Nos outros locais não tive a oportunidade de observar como o trabalho foi encaminhado, devido à organização do ambiente educacional e pela autorização recebida da SME que impunha restrições. Essas aproximações não caracterizam a experiência de cunho etnográfico e nem mesmo com a participação das crianças, apenas as descrevi por saber que a presença de uma pessoa antes desconhecida no ambiente as deixou mais entusiasmadas e curiosas.

Nos espaços da pesquisa, a organização escolar falou muito sobre as escolhas dos livros, como descreverei abaixo. Em todas as unidades visitadas existem projetos formativos para as profissionais. Sobre o espaço, as instalações e os equipamentos encontrados nas unidades seguem de acordo com o Capítulo V do Conselho Municipal de Educação. O mobiliário é adaptado e possui materiais pedagógicos e didáticos acessíveis para as brincadeiras das crianças, o que significa uma regulação normativa no cuidado com aspectos do mobiliário adequado para as crianças.

Em alguns lugares não tive acesso ao acervo todo, me foram dados apenas os livros escolhidos pelas professoras para a análise. A maioria dos livros fica em sala e a professora disponibiliza aos alunos, conforme o trabalho.

O primeiro CMEI a ser descrito está localizado na região leste de Curitiba, ele possui uma biblioteca com um grande acervo, entretanto o espaço foi inundado pela chuva e perderam muitos dos livros. Então, no momento da pesquisa esse CMEI não contava com um outro espaço de leitura que não fosse a sala de aula. Ele recebe em torno de 183 crianças, sendo que 90 delas estão matriculadas no maternal I, pré I e II e está localizado mais afastado da região central de Curitiba. A sala é organizada em diferentes cantinhos, característica encontrada em vários espaços; sem dúvida essa organização influencia o tempo que as crianças permanecem nos espaços dentro da sala. Algumas se demoravam no espaço com os livros, outras estavam vestindo bonecas, e observei representação proporcional entre bonecas brancas e negras.

O registro abaixo é o do cantinho da leitura, com alguns livros e gibis em um momento de atividade externa das crianças.

FOTOGRAFIA 1 – CANTINHO DA LEITURA CMEI LESTE



FONTE: Autora (2016).

O outro CMEI visitado está localizado na região sul de Curitiba, os livros ficavam em uma caixa, eram em torno de 50 livros e atendiam a mais de cem crianças. Nesse local em específico, as professoras emprestavam livros da Biblioteca Estadual e também de seu acervo pessoal para a unidade. Nesse lugar, percebemos uma relação fundamental no trabalho com os livros infantis por meio da organização escolar. Os desenhos propostos nas várias atividades e inseridos na parede feitos pelas crianças mostravam representatividade de crianças negras e da leitura de livros com personagens não-brancas.

As imagens relacionadas próximas ao espelho de famílias com várias representações, incluíam homens, mulheres, negros, brancos e indígenas. No cantinho do salão de beleza das salas de aula, havia pentes usados para cabelos cacheados, cremes e adereços para as crianças brincarem além das escovas e pentes para cabelos lisos. O símbolo na entrada da unidade era o de uma boneca preta sentada em um banco próximo a um jardim criado no prédio.

Ele carregava vantagens particulares, pois as crianças que ali chegavam para buscar os irmãos, antes conversavam com a boneca e brincavam com ela como as crianças dela se despediam ao saírem da unidade. No período de minha pesquisa, os detalhes simbólicos e expressivos nas colagens, nas atividades observadas no corredor e nas salas de aula apresentaram crianças referenciando diferentes grupos. Próximo aos espelhos localizados na sala de aula havia diversas famílias compostas por representações monoparentais, heterossexuais e homoafetivas. Havia nas representações casais brancos, negros, pardos e indígenas colados próximos aos espelhos e aos salões de beleza do local. As crianças tinham a disposição bonecas e bonecos negros em todas as unidades. Essa interação com tais trabalhos assinalavam como os contextos de letramentos e a possibilidade proporcionada por meio das atividades propostas no ambiente eram plurais e significativas. Um espaço escolar organizado com representações diversas, organizado com as referências refletidas em jogos e brincadeiras eram transpostas aos trabalhos das crianças e criadas pelas identificações das crianças na representação delas e naturalmente com a comunidade. O trabalho privilegia a diversidade e de forma específica a ERER.

Como neste espaço, as crianças brancas não eram as únicas a serem representadas. Por meio de desenhos e imagens familiares presenciei um trabalho profundo e baseado em muita escuta. A escolha das crianças nas cores e representações de pessoas vestiu o espaço escolar com autonomia e elas se representaram, se identificaram com o tom de sua pele. A maioria dos livros sugeridos com personagens não-brancas representados em nossas análises foram sugestão dessa unidade. As práticas de **letramentos para a diversidade** associadas a organização escolar, no trabalho das profissionais de educação, gestão pedagógica e formação demonstraram a associação possível de contextos com respeito as diferenças e impactaram os resultados da pesquisa.

A Secretaria Municipal da Educação busca em seus documentos garantir:

Cabe ressaltar ainda que a efetivação do trabalho com a educação das relações étnico-raciais na educação infantil depende da presença de crianças negras na instituição, pois visa o combate às desigualdades e o respeito ao direito de todas as crianças ao reconhecimento da diferença como um valor (SME/PMC, 2015, p.5).

Observa-se como os discursos em documentos políticos educacionais são formativos, mas nem sempre representam o trabalho em conjunto de organização dos

espaços. Aponta-se como fundamentais no trabalho com a EI, com a literatura e com a ERER tal organização, pois durante a coleta de dados, observei que a soma de livros nos espaços não garante o trabalho com eles. Então, dos lugares com menos livros para a análise foi o local com mais propostas no trabalho com a diversidade. Inserir protagonismos negros não significa desapropriar os brancos, mas garantir o combate a assimetrias e o “respeito de todas as crianças ao reconhecimento da diferença com um valor” (SME/PMC, 2015, p.5).

FOTOGRAFIA 2 – CANTINHO DE LEITURA CMEI SUL



FONTE: Autora (2016).

Na unidade conveniada localizada na região central do município de Curitiba, os espaços de leitura estão organizados em diferentes locais. Com o dinheiro fazem o investimento necessário e possuem um acervo interno com muitos livros não tão recentes, são mais de 200 livros, segundo as informações. O acervo interno é guardado em um espaço com livre acesso pelas educadoras, alguns dos livros utilizados permanecem em sala e as crianças têm acesso a eles, conforme as atividades organizadas.

FOTOGRAFIA 3 – DISPOSIÇÃO DOS LIVROS NA CONVENIADA



FONTE: Autora (2016).

Sobre as salas de referências desses locais, presenciei apenas na conveniada o uso delas com as crianças, eram duas salas de referências, em uma delas estavam bonecas brancas e negras, em outra havia espelhos e foi utilizada para a contação de histórias.

Na pesquisa realizada por meio do *Google docs*, quanto a disposição dos livros, a conveniada segue as proposições de que as bibliotecas são mais utilizadas, pois tivemos uma expressiva participação das conveniadas. Algumas Escolas e CMEIs estão próximos aos Faróis do saber utilizados pela Escola Municipal, em sua maioria e pela comunidade, assim as crianças são levadas a frequentarem tal espaço. Segundo a entrevista, na educação infantil a sala de referência são espaços fora da sala de aula e são importantes para a interação das crianças com os livros, apenas no CMEI leste não a encontramos, devido a inundação da biblioteca. Foi recorrente na organização dos livros nos locais de pesquisa: os livros em sala de aula, em caixas, em salas de referências e nas bibliotecas, conforme a estrutura organizacional da sala de aula.

O diferencial observado, por meio da visita ao local, compreendeu como fundamental a dimensão do trabalho pedagógico, significa dizer, que no contexto observado no local com maior participação das crianças nos trabalhos organizados pelas profissionais foi aquele em que visivelmente a diversidade foi percebida como resposta nas atividades das crianças fixados em desenhos na parede, nos corredores.

Nos trabalhos expostos na unidade norte, como dito anteriormente, a branquitude não foi a única opção. A pesquisa de campo serviu para coletar os livros selecionados, mas foi descrita de forma ampliada, quando consideramos nas práticas pedagógicas contextos de letramentos, organizados conforme os projetos e o trabalho das unidades educacionais com vistas a diversidade e a ERER.

A Escola Municipal visitada nessa pesquisa, em agosto de 2016 foi um dos exemplos de políticas de ampliação para atender a demanda obrigatória da educação infantil no município. A Diretora nos recebeu e explicou que o acervo era pequeno, pois havia sido implantada a Educação Infantil no ano de 2016. A Escola Municipal fica localizada na região central de Curitiba e divide a administração com uma Escola Estadual, assim qualquer tipo de reparo no prédio da escola exigia a permissão do Estado.

Uma grande reforma estava sendo executada na época de minha visita pelo município. Eles possuíam uma turma de pré-II, com crianças de 5 anos e o espaço da biblioteca era visitado constantemente pelas crianças, nos intervalos para as brincadeiras na hora do recreio.

Na pesquisa de campo à escola, as leituras propiciadas para as crianças da educação infantil, conforme a agente de biblioteca²⁵ nos indicou foram importantes, pois elas buscavam frequentar o espaço no horário do recreio. Durante a pesquisa, pudemos observar como ela organizava o trabalho de mediação de leitura e nos forneceu dados para a análise dos livros por aquilo que as crianças emprestavam. A escola mantinha uma turma de Pré II, com aproximadamente 20 crianças. Mesmo após a solicitação no preenchimento do questionário pelas professoras, a única que respondeu foi a agente de biblioteca.

O acervo da escola era de 740 livros dispostos na biblioteca para empréstimos para os alunos da rede municipal, até a quinta série. Os livros eram para atendimento aos alunos do ensino fundamental e da educação infantil. As atividades de uso e leitura na biblioteca tinham na agente de biblioteca um papel importante, que

²⁵ A resolução nº 4534/2011 prevê: “O agente de biblioteca/ leitura deverá ser atribuída ao agente educacional II, professor(a) readaptado(a), desde que apresente habilidades nesta área, sendo 40 horas para as escolas com 1 e 2 turnos e 60 horas para as escolas com 3 turnos de funcionamento”. (SME, 2014)

mobilizava a leitura das crianças, como mediadora e executava muitas das ações neste campo, inclusive com atividades em sala de aula.

As crianças semanalmente dirigiam-se até a biblioteca para ouvir histórias pela agente de biblioteca e fazer os empréstimos de livros. Durante a semana, várias crianças entregavam o livro antes da hora do próximo encontro e buscavam folhear livros na biblioteca.

Na sala de aula encontravam-se alguns exemplares de livros. Estes livros, segundo a professora, não eram utilizados pelas crianças, pois faziam elas leituras e empréstimos na biblioteca.

FOTOGRAFIA 4 – BIBLIOTECA



FONTE: Autora (2016).

Ao observar a imagem abaixo (Fotografia 5), dos poucos livros na sala de aula, no cantinho de leitura, a maioria eram livros baratos. No espaço onde eles estavam, observamos fungos e umidade.

FOTOGRAFIA 5 – SALA DE AULA NA ESCOLA CENTRAL



FONTE: Autora (2016).

Por meio da foto, dois livros sobre a personagem *Barbie*, um da personagem *A Bela e a Fera* e outros de personagens da Disney foram identificados que, segundo a análise de Steinberg (2001), sintetiza valores de consumismo e estrutura a normatividade branca.

Na biblioteca o cuidado era outro, inclusive a agente organizou um tapete com várias imagens literárias e nele, ela sentava-se com as crianças para a mediação da leitura, onde fazia leituras dramatizadas e apresentava os livros para elas.

FOTOGRAFIA 6 – CANTINHO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA BIBLIOTECA E PRATALEIRAS



FONTE: Autora (2016).

No mês de visita à escola haviam acabado de chegar os livros adquiridos pela PMC/SME com mais de 75 títulos para compor a Biblioteca (Apêndice 2). Eles fizeram parte de livros comprados pela SME, foram distribuídos em várias unidades e seguiam a listagem proposta pela comissão dos livros de Curitiba.

A pesquisa de campo foi fundamental para conhecer os ambientes no tocante à organização dos cantinhos de leitura e extrapolaram esse aspecto quando por meio das práticas pedagógicas observei a ampliação do trabalho iniciado com o livro. Ao analisar os contextos de letramento presentes nos locais, pensamos em uma maneira essencial de refletirmos sobre a literatura infantil com base na singularidade e por meio da interação com a criança, no tocante aos contextos de letramentos para a diversidade.

A observação das políticas de leitura em ação apresentou heterogeneidade nas formas de organizar e trabalhar com os livros e a leitura, como também no que se refere ao uso dos livros e as formas de mediação observadas. A seguir apresentaremos as análises dos livros selecionados nestes lugares.

5.2 ANÁLISE DOS LIVROS

O próximo quadro (Quadro 17), apresenta o resultado das escolhas nas unidades visitadas. Na maioria das unidades, existe literatura com a presença de personagens negras, mas se evidencia ainda como elas aparecem em uma frequência baixa. Esta constatação, em números pela comparação da proporcionalidade da quantidade de livros com personagens brancas e de livros com personagens antropomorfizados orientam a reflexão nesse capítulo e ordenam o espaço simbólico, o qual é predominantemente masculino e branco, em consonância com os estudos de Rosemberg (1985).

No quadro de títulos dos livros analisados identificamos o autor/autora, para informar ao leitor quem produziu a obra; o título, a editora, o ano e como os programas governamentais se cruzam na escolha das obras, ao todo 92 obras analisadas.

Neste estudo de doutoramento, a análise evidenciou a produção de livros concentrada na região sudeste, São Paulo e Rio de Janeiro, assim como já apontavam os estudos de Rosemberg (1985) e conforme o artigo Ferreira de Paula e Fernandes (2015). Ainda, comparamos e atualizamos proporcionalmente o que denominamos taxa de branquidade em relação à proporcionalidade do aparecimento de personagens brancas e não brancas.

Rosemberg (1985) em sua coleta e análise de livros, assinalava a preocupação de as crianças terem hábitos de leitura. A crítica na época era de os livros serem enfadonhos e com narrativas nada didáticas em estruturas que buscavam

transmitir algum ensinamento, além da falta de qualidade dos livros que ao serem manuseados as folhas caíam (ROSEMBERG, 1985, p.53). Neste quesito, demos um salto qualitativo com muitos dos critérios mencionados pelo PNBE. A definição de leitura pelo programa continua sendo uma constante, apontada como fruição e gosto pela leitura. Com isso, os leitores nas redes municipais ganharam obras mais coloridas, livros brincantes e os editais também contemplavam vários gêneros discursivos e as etapas de desenvolvimento organizados desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos. Atendem-se, ainda, alunos cegos com livros em braille. Essas são qualidades apontadas do programa e são um ganho para as infâncias.

O PNBE e o governo federal através de programas de leitura como o Programa Nacional do Livro Didático PNLD) por meio de um processo cuidadoso, durante anos, definiu a literatura infantil e influenciou a seleção nacional, impactou as práticas discursivas de letramentos e as culturas infantis. Como culturas infantis seguimos Sarmento:

O conceito de “Culturas da Infância” tem vindo a ser estabelecido consistentemente pela Sociologia da Infância como um elemento distintivo da categoria geracional (e.g. CORSARO, 1997; JAMES, JENKS e PROUT, 1998). Por esse conceito entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção (SARMENTO, 2003, p.3-4).

A forma como as crianças se relacionam e significam valores sociais é definida de maneira contextual e geracional. Desta maneira, a influência do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é refletida na escolha das indicações dos livros em Curitiba e é também significativa para as crianças em suas brincadeiras. O PNBE influencia em grande parte como os programas políticos de leitura em Curitiba sistematizam e escolhem os livros para as crianças. São muitas as formas de as instituições políticas se relacionarem com as culturas infantis, definindo-as e executando-as como uma forma de poder.

A amostra de 92 livros disposta a seguir foi composta a partir dos acervos das instituições nas quais foi realizado o trabalho de campo. O intuito foi compor a amostra por meio de livros selecionados pelas crianças. Isto ocorreu em algumas unidades, mas em outras não tivemos acesso aos procedimentos e não temos segurança em relação às escolhas terem sido realizadas pelas crianças. De qualquer forma,

compusemos a amostra por ela ser significativa em relação ao universos de livros das instituições pesquisadas. Como expresse anteriormente, estes livros vieram de fontes para a escola por vias diversas, pelo PNBE, pela compra de livros no programa da SME ou por doações. No quadro 17 estão dispostas informações básicas dos títulos analisados.

QUADRO 17 – TÍTULOS DOS LIVROS ANALISADOS
(continua)

Autor	Título	Editora	Ano	Programa Governamental
1. Laurent Cardon	Calma, Camaleão!	Ática	2014	PNBE e PMC/SME
2. Paul B.	O Patinho feio	Ciranda Cultural		Não
3. Frans Hopp	O pinguim	Ática	2011	Não
4. Anna Tousouzova	Letícia que acordava o sol	Melhoramentos	1980	Não
5. Celso Sisto	Emburrado!	Paulus	2005	Não
6. Ingrid Bellinghausen, B	O mundinho de boas atitudes	DCL	2009	Não
7. Fulvio Testa	O colecionador de Borboletas	Melhoramentos	1980	Não
8. Ruth Hurlimann	A Velha Árvore	Melhoramentos	1980	Não
9. Ângelo Machado	Que bicho será que a cobra comeu?	Editora nova Fronteira	1995	Não
10. Eunice Braido	A abelha e o mel	FTD	1997	Não
11. Maurício Veneza	Chapeuzinho Vermelho do jeito que o Lobo contou	Compor	1999	PMC/SME
12. Eunice Braido	A semente e o Fruto	FTD	2001	Não
13. Eunice Braido	A ostra e a Peróla	FTD	2001	Não
14. Elias José	Um Jeito Bom de Brincar	FTD	2002	Não
15. Mario Gomboli	Bons ou Maus?	Paulus	2002	Não
16. Rory Tyger	Newton e a grande bagunça	Ciranda Cultural	2004	PMC/SME
17. Young Amy	Belinda, Bailarina	Ática	2004	PMC/SME
18. Angela Lago	A festa no céu um conto do nosso folclore	Melhoramentos	2005	PNBE
19. Bartolomeu Campos de Queirós	Somos todos igualzinhos	Global	2006	PNBE e PMC/SME
20. Steve Webb	Viviana Rainha do Pijama – Ela tem o pijama mais fantástico que já se viu	Salamandra	2006	PNLD e PMC/SME
21. Gianni Rodari	Uma História atrapalhada	Biruta	2007	PNBE
22. Orlando Ribeiro Jr. e Christiane de Araujo Gribel.	Não vou dormir	Global	2007	PNBE e PMC/SME

QUADRO 17 – TÍTULOS DOS LIVROS ANALISADOS
(continuação)

Autor	Título	Editora	Ano	Programa Governamental
23. Nara Salamunes	O Casal de João-de-Barro	Base Editora	2008	PNLD
24. Lisan Regan	Eu Amo Oceanos curiosidades incríveis	Ciranda Cultural	2008	Não
25. Avelino Guedes	O sanduíche da Maricota	Moderna	2009	PNBE e PMC/SME
26. Mauro Martins	Toca de Gente, Casa de Bicho	Dimensão	2009	PNBE
27. Paul Bright e Bem Cort	Eu Não Vou Sair Daqui!	Ciranda cultural	2009	PMC/SME
28. Alison Ritchie	Hora de dormir, carneirinhos travessos	Ciranda Cultural	2009	PMC/SME
29. Jorge Saad	O Saci-Pererê em: Mistério em Vila Flor	FTD	2009	Não
30. Nathalie Jane Parker	A Libélula Lara aprender a ver as horas	Todolivro	2010	Não
31. Rogério Coelho	O gato e a árvore	Positivo	2010	PNBE
32. Marilda Castanha	Pula, gato!	Editores Scipione	2010	PNBE
33. Paul Bright	Ninguém Ri de um Leão	Ciranda Cultural Editora	2010	PMC/SME
34. Toni Brandão	Tutu – O menino índio	Global Editora e Distribuidora Ltda	2010	Não
35. Steve Smallman e Cee Biscoe	Muito Quente para Abraçar	Ciranda Cultural	2010	PMC/SME
36. Rebecca Elliott	Só sei que é assim	Ciranda Cultural	2010	PMC/SME
37. Alejandro A. Daniel Howarth	Descubra as borboletas	Ciranda Cultural	2010	Não
38. Alejandro Rosas	Bibi toma banho	Scipione	2010	SME/PMC
39. Ragnhild Scamell	Ai!	Ciranda Cultural	2010	SME/PMC
40. Valerie Thomas e Karky Paul	Winnie, a bruxinha	Ciranda Cultural	2010	Não
41. Valerie Thomas e Karky Paul	Feliz Aniversário, Winnie!	Ciranda Cultural	2010	Não
42. Valerie Thomas e Karky Paul	Winnie na praia	Ciranda Cultural	2010	Não
43. Valerie Thomas e Karky Paul	A varinha mágica de Winnie	Ciranda Cultural	2010	Não

QUADRO 17 – TÍTULOS DOS LIVROS ANALISADOS
(continuação)

Autor	Título	Editora	Ano	Programa Governamental
44. Valerie Thomas e Karky Paul	Winnie volta a voar	Ciranda Cultural	2010	Não
45. Valerie Thomas e Karky Paul	O novo computador de Winnie	Ciranda Cultural	2010	Não
46. Valerie Thomas e Karky Paul	Winnie e o Inverno	Ciranda Cultural	2010	Não
47. Valerie Thomas e Karky Paul	Winnie, e o dragão da meia-noite	Ciranda Cultural	2010	SME/PMC
48. Silvana de Menezes	Cabelinho vermelho e o Lobo bobo	Editora Executiva	2011	PNBE
49. Thais Linhares	Uma história sem fim	Editora nova Fronteira	2011	SME/PMC
50. Hans Cristian Andersen	O patinho feio	Positivo	2011	Não
51. Lalau e Laurabeatriz	O que levar para uma ilha deserta	Leya	2011	PNBE
52. Arden Druce	Bruxa, Bruxa venha à minha festa	Brinque-book	2011	PNBE e PMC/SME
53. Valeria Thomas e Korky Paul	Winnie e o Dragão da Meia-noite	Ciranda Cultural	2011	PMC/SME
54. Hervé Tullet	Aperte aqui!	Giramundo	2011	PNBE
55. Shaun Tan	A coisa Perdida – Uma história para quem tem mais o que fazer	Edições SM	2012	Não
56. Silvana Tavano e Daniel Kondo	Psssssssssssiu!	Callis	2012	PNBE
57. Fê	No mundo do faz de conta	Paulinas	2012	Não
58. Anna Kemp	Rinocerontes não comem panquecas	Paz e Terra	2013	PNBE
59. Hervé Tullet	Sem título!	Companhia das Letrinhas	2013	Não
60. Patricia Auerbach	O Lenço	Brinque-Book	2013	PNBE e PMC/SME
61. Liz Garton Seanlon e Marla Frazee	O mundo inteiro	Paz e Terra	2013	Não
62. Ana Terra	E o dente ainda doía	Edições SM	2013	PNBE
63. Andreia Moroni	Samba Lelê	Carochinha	2013	PNBE
64. Leo Cunha	Piolho na Rapunzel e outros bichos em versos	Projeto Editora	2013	PNBE
65. David Melling	Douglas quer um abraço	Salamandra	2013	PNBE

QUADRO 17 – TÍTULOS DOS LIVROS ANALISADOS
(conclusão)

Autor	Título	Editora	Ano	Programa Governamental
66. Katherine Eaves	Cachinhos dourados e os três ursos	Ciranda Cultural	2013	Não
67. Katherine Eaves	A Tartaruga e a Lebre	Ciranda cultural	2013	Não
68. Katherine Eaves	A princesa e a ervilha	Ciranda Cultural	2013	Não
69. Katherine Eaves	Ali Babá e os 40 ladrões	Ciranda Cultural	2013	Não
70. Katherine Eaves	Paul Bunyan	Ciranda Cultural	2013	Não
71. Katherine Eaves	João e o pé de feijão	Ciranda cultural	2013	Não
72. Katherine Eaves	Os três porquinhos	Ciranda Cultural	2013	Não
73. Katherine Eaves	Gigi a medrosa	Ciranda Cultural	2013	Não
74. Fernando Vilela	Eu vi!	Escarlata	2013	PNBE e PMC/SME
75. Toni e Laise	Tem bicho que sabe	Bambozinho	2013	Não
76. Taro Gomi	O crocodilo e o dentista	Berlendis & Vertechh	2013	PNBE
77. Lúcia Hiratsuka	O noivo da Ratinha	Araguaia	2014	PNBE
78. Manuela Olten	Meninos de Verdade	Saber e ler	2014	PNBE
79. Audrey Wood	A bruxa Salomé	Editora Ática	2014	PNBE e PMC/SME
80. Sylvia Orthop	A Velhota Cambalhota	Lê	2014	PNBE
81. Maudie Powell-Tuck e Alison Edgson	Piratas não têm medo do escuro	Ciranda Cultural	2014	Não
82. Ilan Brenman Ionit Zilberman	O livro secreto das princesas que soltam pum	Brinque-book	2015	Não
83. Carol Sakura e Walkir Fernandes	Anacleto o balão	Dogzilla Studio	2015	Não
84. A. Lobo	A verdadeira História dos três porquinhos	Companhia das Letras	2015	PNBE
85. Josiane Mayr Bibas	A coceira de Bartolomeu	Insight	2015	Não
86. Laura Herrera	Dorme, menino, dorme	Livros da Matriz	2015	Não
87. Audrey Wood	A casa sonolenta	Editora Ática	2015	PNBE e PMC/SME
88. Ana Maria Machado	A menina bonita do laço de fita	Editora Ática	2011	PNBE e PMC/SME
89. Gercilga Almeida	Bruna e a galinha de Angola	Pallas	2004	PNBE e PMC/SME
90. Alaíde Lisboa Oliveira	A bonequinha preta	Lê	2004	PNBE
91. Don Wood	O Rei Bigodeira e a sua banheira	Ática	2010	PNBE e PMC/SME
92. Arnaldo Niskier	Educação para o trânsito	Noovha America	2003	Não

FONTE: Autora (2016).

No tratamento dos dados, como afirmamos no primeiro capítulo do trabalho, utilizamos técnicas de análise de conteúdo, por meio da grade de análise adaptada

de Rosemberg (1985). Na análise da amostra de livros, o foco foi a representação das personagens e o discurso. Fizemos uma análise minuciosa e tabulamos dados de personagens nas capas, nas ilustrações e nos textos.

O processo de análise do conteúdo buscou atingir objetividade e ser criterioso às regras e como análise seguiu-se em parte a formalidade do trabalho de Rosemberg (1985). A amostra evidenciou indicadores de importância de personagens brancas e negras. Os atributos são indicadores no tratamento literário dado as personagens, como por exemplo o nome próprio. Desta forma, seguimos análises das personagens na capa, na ilustração e no texto quanto ao equivalente de ser antropomorfizado ou humano, quando as personagens aparecem de forma coletiva ou individual, ainda se eram crianças ou adultos e cruzamos as categorias gênero/sexo e raça/cor (ROSEMBERG, 1985, p.40).

A unidade de enumeração foi a frequência de aparecimento. Ainda consideramos personagens mais complexos como aqueles que apareceram de maneira individual, com nome, e ainda se possuem uma interação com outros personagens como pais, filhos, irmãos, família, e a fala enquanto narradores em diálogos com o outro em uma interação com a sociedade e a família. Incluímos como indicadores de importância a frequência à escola e se possuem alguma deficiência. Tudo isto foi guiado sistematicamente pelos critérios elaborados nas análises por Rosemberg (1985), como anteriormente comentado, e explicitados na grade de análise presente no anexo III. A grade de análise foi utilizada a partir dos estudos de Rosemberg (1985) e Regina Pahim Pinto (1981), nos estudos do Negri (BAZILLI, 1999; SILVA, 2005) e do NEAB/UFPR (VENÂNCIO, 2009; OLIVEIRA, 2011). Tal uso possibilitou uma maior comparabilidade dos resultados.

Ao submeter os 92 livros à técnicas de análise de conteúdo, identificamos nas capas, 213 personagens; 5.171 personagens nas ilustrações; 6.781 personagens nos textos.

Dos 213 personagens das capas, 74 foram identificados como humanos, 16 fantásticos, 81 antropomorfizados e 42 indeterminados. Uma parcela significativa de personagens antropomorfizados e fantásticos são comuns em amostra de literatura infantil (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999). Em relação à cor-etnia 64 (80,0%) foram classificados como brancos; 7 (8,6%) como pretos; 8 (9,9%) como pardos e 2 (2,5%) como indígenas.

Para a análise de modelos culturais que os discursos dos livros disponibilizam aos leitores infantis interessam em especial as personagens humanas e a variável raça-cor nas capas, em ilustrações e nos textos. Em função disto realizamos os cruzamentos de variáveis a partir da seleção somente das personagens com raça-cor branca, preta e parda, agrupados como a categoria negro, seguindo os estudos da área (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; SILVA, 2005; VENÂNCIO, 2009).

Os dados de personagens na capa revelam sobrerrepresentação de brancos e sub-representação de negros, sendo a razão entre personagens brancas (64%) e negras (15%) com taxa de branquidade de 4,3. Rosenberg (1985) propõe que esta razão ao indicar o número de personagens brancas correspondente a cada personagem negra, compõe um índice denominado de “taxa de branquidade”, o qual adotamos nesta tese.

Ao realizar o cruzamento da variável raça-cor com as demais, observamos algumas variáveis que indicam maior complexidade das personagens brancas representadas nas capas, enquanto outras foram o contrário (Tabela 2).

TABELA 2 – ATRIBUTOS SELECIONADOS POR RAÇA-COR, PERSONAGENS DAS CAPAS.

TABELA 2 – ATRIBUTOS SELECIONADOS POR RAÇA-COR, PERSONAGENS DAS CRIAS.				
		Raça-cor		Taxa de branquidade
Atributos		Branca	Negra	
Sexo	Masculino	28 (44%)	7 (47%)	4,0
	Feminino	36 (56%)	8 (53%)	4,5
Idade/etapa	Adulto	19 (30%)	2 (13%)	9,5
	Criança	40 (62%)	11 (73%)	3,6
	Adolescente	3 (05%)	0 (00%)	-
	Idoso	2 (03%)	0 (00%)	-
Nome	Sim	16 (25%)	5 (33%)	3,2
	Não	48 (75%)	10 (67%)	4,8
Diálogo	Ação de fala	18 (28%)	3 (20%)	6,0
	Recepção de fala	4 (06%)	1 (07%)	4,0
	Não participa	42 (67%)	11 (73%)	3,8
Relações familiares	Com	10 (16%)	2 (13%)	5,0
	Sem	54 (84%)	13 (87%)	4,2

Fonte: Autora, 2016.

A distribuição de gênero foi ligeiramente superior para as personagens femininas em ambos os grupos de cor (56% brancas e 53% negras). Referente à idade, personagens negras adultas foram mais raras (4,5 taxa de branquidade), ao passo que personagens crianças e negras tiveram proporção ligeiramente superior às brancas (crianças brancas 62% e crianças negras 73%), a taxa de branquidade foi de 3,6. Tais dados não indicam necessariamente desigualdade porque, se por um lado as personagens brancas têm primazia na etapa de vida adulta, a dominante; as

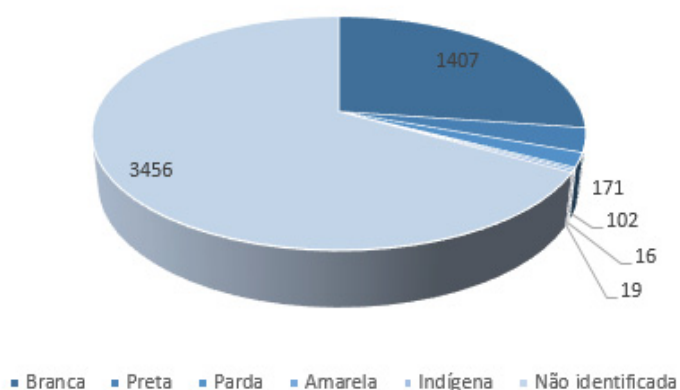
personagens negras têm maior presença relativa na infância, que é a idade de identificação dos leitores mirins a quem os livros se dirigem.

O índice de branquidade acima do geral do estudo (4,3) indica aumento na desproporção entre as categorias de personagens negras e brancas. Em relação ao atributo nome da personagem, a taxa de 3,2 indica que as personagens negras da capa foram nominadas em maior proporção que as brancas e assim indica maior complexidade das personagens negras. Em relação aos atributos de ação de fala e possuir relações familiares o contrário, as taxas de 6,0 e 5,0 indicam personagens negras com menor proporção no uso da fala e nas relações familiares do que as brancas.

Nas ilustrações foram identificadas 5.172 personagens. A distribuição de raça-cor aponta uma grande parcela de personagens com cor não identificada; a maioria foram personagens antropomorfizadas. Foram contabilizadas 1.407 personagens brancas, 171 pretas, 102 pardas, 16 amarelas e 19 indígenas (Gráfico 4). A taxa de branquidade foi de 5,4 para as personagens presentes nas ilustrações. Nas ilustrações também se observa sobrerrepresentação de personagens brancas e sub-representação de negras, com desigualdade ainda maior que nas capas.

Na amostra de Bazilli (1999), as personagens negras referenciadas pela ilustração eram de 5% e em nossa amostra 16%, ou seja, percentualmente uma presença maior no conjunto de personagens na ilustração.

GRÁFICO 4: RAÇA-COR DAS PERSONAGENS NA ILUSTRAÇÃO



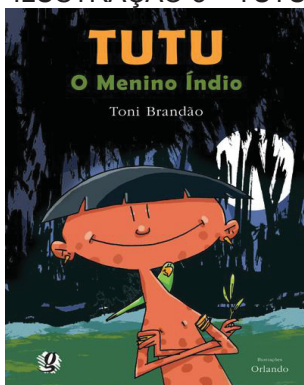
FONTE: Autora (2017).

Em função da análise proposta na tese, para os cruzamentos selecionamos somente as personagens brancas e negras (pretas e pardas agrupadas), um total de 1.680 personagens. A distribuição de gênero aponta para ligeira proeminência de

personagens femininas brancas em relação às masculinas brancas, ao passo que as personagens masculinas negras foram superiores às femininas negras, ou seja, a hierarquia de gênero não pesou para as mulheres brancas, mas, sim, para as mulheres negras, que tiveram menor espaço de representatividade nas personagens das ilustrações.

Destacamos o elevado índice de personagens indígenas devido a análise do livro *Tutu o menino índio* (2010) com 88 páginas, as quais trazem uma narrativa em tom de aventura de Tutu e que de forma positiva representam na análise uma maior representação de indígenas. Entretanto, todas as personagens indígenas da amostra se concentraram unicamente neste livro.

ILUSTRAÇÃO 3 – TUTU O MENINO INDÍO



FONTE: Autora (2016).

Com base nesta apresentação da representação das personagens na capa identificada acima, vamos, via ilustração, relacionar a representação de personagens negras e brancas seguindo os critérios de proporcionalidade entre eles por meio da taxa de branquidade.

Os atributos selecionados como sexo, idade/etapa, nome, diálogo, relações familiares, atividade escolar, importância dos personagens e narrador foram subdivididos para indicarem de maneira significativa comparações desiguais ou próximas.

Em partes como idade/etapa a subdivisão ao considerar o adulto, a criança, o adolescente e o idoso configuram um dado importante, quando consideramos a maior proporção de brancos na fase de adolescência. A taxa de branquidade para idosos negros chega a 33 brancos para uma representação de personagem negro. Diferentemente, a representação de crianças negras é mais frequente nos livros se comparada a adolescentes e idosos negros. Eles não aparecem como jovens e

consequentemente aparecerão de forma minoritaria na representação de personagens idosos. Essa negação reforça a branquitude nos produtos culturais e podem indicar estratégias de silenciamentos.

TABELA 3: ATRIBUTOS SELECIONADOS POR RAÇA-COR, PERSONAGENS DAS ILUSTRAÇÕES

Atributos	Raça-cor		Taxa de branquidade
	Branca	Negra	
Sexo	Masculino	653 (47%)	146 (54%)
	Feminino	721 (51% ²⁶)	124 (45%)
Idade/etapa	Adulto	735 (52%)	70 (26%)
	Criança	507 (36%)	168 (62%)
	Adolescente	26 (02%)	0 (00%)
	Idoso	66 (05%)	2 (01%)
Nome	Sim	461 (33%)	41 (15%)
	Não	946 (67%)	232 (85%)
Diálogo	Ação de fala	632 (45%)	102 (37%)
	Recepção de fala	89 (6,3%)	28 (10%)
	Não participa	686 (49%)	143 (52%)
Relações familiares	Com	525 (37%)	156 (57%)
	Sem	882 (63%)	117 (43%)
Atividade escolar	Participa	23 (2%)	55 (20%)
	Sem alusão	1384 (98%)	218 (80%)
Importância dos personagens	Principal	1267 (90%)	234 (86%)
	Secundário	41 (2,9%)	34 (12,5%)
	Terciário	97 (6,9%)	5 (1,8%)
Narrador	É narrador	87 (6,2%)	1 (0,4%)
	Não é narrador	1320 (94%)	272 (100%)

FONTE: Autora (2017).

A distribuição de personagens brancas femininas possui uma taxa de branquidade maior (5,8) do que a masculina (4,5) e de forma proporcional há uma parcela maior de adultos do que a representada por crianças. As personagens negras possuem uma representação de crianças maior (taxa de branquidade 3,0), quando comparadas com os poucos adultos nas capas.

Os dados refletem que personagens negras são menos nominadas nas histórias (11,2 taxa de branquidade), enquanto a maioria das personagens brancas recebe nome. O nome é importante ao se pensar na relação substantiva de pertencimento e identitária, ao nominar algo e alguém ao tirarmos do estado inominável de coisificação. O nome é um constructo social, político identitário fundamental para existirmos. Observa-se que a negação do nome é também a

²⁶ Os percentuais referem-se às colunas e em algumas categorias a soma não atinge os 100%, pois foram transcritos para esta tabela 3 somente os dados mais significativos categorias com valores residuais não constam da mesma.

negação da humanidade, tal característica persiste historicamente em personagens negras. Os dados de Rosenberg (1985, p.84) indicavam 62,9% de personagens negras que não recebiam nome, enquanto as personagens brancas 84,2% recebiam nomes, em suma ficcionalmente construídos de maneira mais complexa e elaborada, a branquidade persiste como norma.

As personagens negras, por outro lado, falam comparativamente menos que as personagens brancas (6,2 taxa de branquidade), possuem recepção de fala em uma taxa de 3,2; contudo ainda possuem dados significativos de que elas não participam (4,8 taxa de branquidade). As relações familiares apresentam um crescimento das personagens negras se comparadas aos estudos de Rosenberg (1985), porém a maioria de personagens que está sem relações familiares é a negra (7,5 taxa de branquidade).

Compreendemos que o direito à escola é um ponto positivo na estrutura participativa das crianças e a alusão de atividades escolares com as personagens negras possui uma taxa de branquidade muito baixa e próxima, e revela poucas assimetrias nessas representações (0,4 taxa de branquidade).

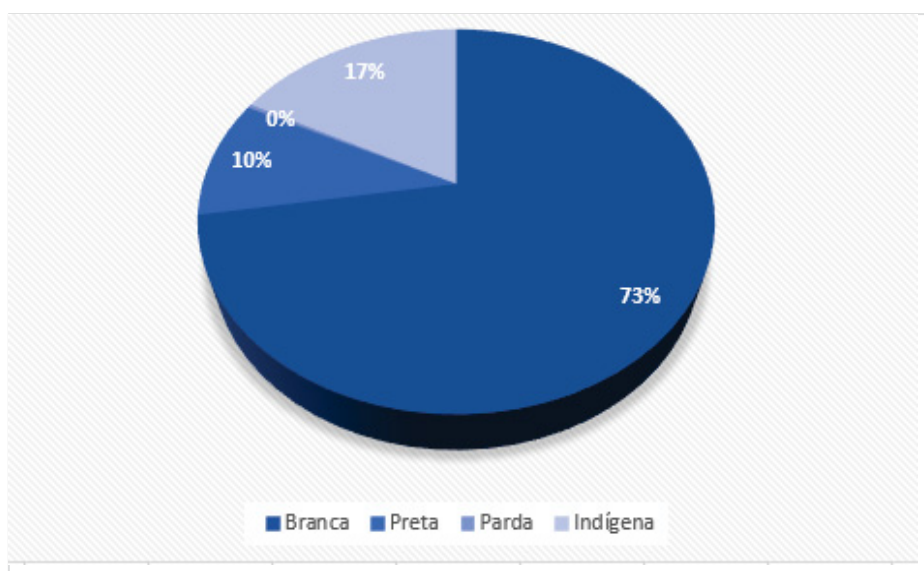
Outro dado importante são as variações na importância das personagens que se mantêm em uma taxa de branquidade alta com a maioria de personagens brancas como sendo principais (5,4 taxa de branquidade). Em papéis secundários a taxa de branquidade diminuiu (1,2 taxa de branquidade), assim identificamos uma maior proporção de personagens secundárias brancas. Nas personagens terciárias, a taxa de branquidade se eleva consideravelmente (19,4 taxa de branquidade) com um aumento significativo de brancos nesses papéis.

Foram identificadas um total de 6.774 personagens nos textos. Destas, 1.789 foram identificadas como brancas, 247 como pretas, 8 como pardas e 427 como indígenas, além de 4.303 sem identificação de raça-cor.

A taxa de branquidade para as personagens de texto foi de 6,8. As 427 personagens indígenas estão num único livro, *Tutu, o menino índio* (2010) de Toni Brandão, como referido anteriormente. No acervo analisado por Venâncio (2009), o índice da taxa de branquidade foi de 6,9, próximo ao desta pesquisa. Os índices encontrados foram mais altos que o de 3,6 detectado na amostra de Bazilli (1999). Na pesquisa de Rosenberg, a proporção foi de 72% de personagens brancas e apenas 6% de negras. As diferenças entre os trabalhos aproximam os resultados da pesquisa realizada em 2009 e indicam uma taxa de branquidade expressiva.

No gráfico 5, abaixo, está disposta a representação de categorias de raça-cor, excluídos os não identificados que em maioria absoluta tinham personagens antropomorfizadas. A disposição em área ajuda a percepção da desigualdade que favorece as personagens brancas se comparadas com as negras.

GRÁFICO 5: RAÇA-COR DE PERSONAGENS NOS TEXTOS



FONTE: Autora (2017).

A análise a seguir está baseada em tabulações exclusivamente entre os 1.789 personagens brancas (87,5%) e 255 personagens negras (12,5%, agrupamento de pretas e pardas). A taxa de branquidade foi de 7,0.

TABELA 4 – ATRIBUTOS SELECIONADOS POR RAÇA-COR, PERSONAGENS DOS TEXTOS (Continua)

		Raça-cor		Taxa de branquidade
Atributos		Branca	Negra	
Natureza	Humanas	1437 (80%)	140 (55%)	10,3
	Fantástico	312 (17,4%)	88 (34,5%)	3,5
	Antropomorfizado	32 (2%)	27 (11%)	1,2
	Indeterminado	8 (0,4%)	0 (0%)	-
Sexo	Masculino	691 (38,6%)	112 (43,9%)	6,1
	Feminino	1003 (56,1%)	140 (54,9%)	7,1
	Adulto	984 (55%)	30 (12%)	32,8
Idade/etapa	Criança	603 (38%)	181 (71%)	3,4
	Adolescente	9 (05%)	0 (0,0%)	-
	Idoso	111 (6,2%)	0 (0,0%)	-
Nome	Sim	923 (52%)	145 (57%)	6,3
	Não	866 (48%)	109 (43%)	7,9
Ação	Emitem ação	1585 (88,6%)	211 (82,7%)	7,5
	Tem ação	1630 (87%)	252 (13,4%)	6,4
	Não emitem ação	1 (0,1%)	0 (0,0)	-

TABELA 4 – ATRIBUTOS SELECIONADOS POR RAÇA-COR, PERSONAGENS DOS TEXTOS (Conclusão)

Diálogo	Ação de fala	1012 (5,6%)	91 (36%)	11	
	Recepção de fala	126 (7,0%)	60 (23,5%)	2,1	
	Não participa	651 (36,4%)	104 (40,8%)	6,2	
Relações familiares	Com		1833 (46,6%)	135 (52,9%)	13
	Sem		956 (53,4%)	120 (47,1%)	7,9
Atividade escolar	Participa		37 (2,1%)	70 (27,5%)	0,5
	Sem alusão		1751 (97,9%)	185 (72,5%)	9,5
Importância das personagens	Principal		1728 (96,6%)	237 (92,9%)	7,2
	Secundário		37 (2,1%)	13 (5,1%)	2,8
	Terciário		24 (1,3%)	5 (2,0%)	4,8
Narrador	É narrador		158 (8,8%)	3 (1,2%)	53
	Não é narrador		1620 (87%)	252 (13,4%)	6,4
Deficiência	1		1789 (100,0%)	222 (87,1%)	8,0
	6		0 (0,00%)	33 (100%)	-

FONTE: Autora (2017).

Observamos que há uma correlação nas ilustrações e nos textos, diante de um modelo geralmente negativo, no qual a cor preta é mais utilizada que a cor branca, para personagens antropomorfizadas.

Identificamos assim, personagens com a cor preta relacionadas a corvos, urubus, pinguins, lobos e também aparecem como nos dados que descreveremos a seguir. No livro *Bons ou Maus?* (2002), a cor da ilustração na capa do livro é uma representação muito próxima do rato em forma do diabo, figura descrita pelo catolicismo e também por algumas vertentes pentecostais associada à maldade, um anjo decaído e exilado na terra. O rato possui uma cauda em forma de flecha, dois chifres, um olhar maldoso. As cores do rato oposto são mais azuladas, as asas têm traços mais arredondados e seu semblante transmite algo bom. Na antítese entre os dois ratos, a ilustração marca dois signos diferentes enunciados desde o título *Bons ou maus?*(2002). A associação da cor preta a um rato mal denota simbolicamente discursos frequentes a essa caracterização ao associar a cor preta ao rato parecido com o diabo.

Com um final inusitado, na história de *Cabelinho Vermelho e o Lobo Bobo* (2011), chapeuzinho e seu avô organizam uma festa de aniversário para o lobo, contudo o adjetivo que o acompanha lhe garante a condição de ser bobo. Os dados de Rosemberg (1985) indicavam uma porcentagem de 8,2% de personagens brancos antropomorfizados e de 25,5 de personagens negros antropomorfizados”. A associação entre branco e humanidade, é, então, reforçada pela associação entre não brancos e não humanidade (ROSEMBERG, 1985, p.85), característica que se manteve nessa pesquisa.

ILUSTRAÇÃO 4 – PERSONAGENS ANTROPOMORFIZADOS DE COR PRETA



FONTE: Autora (2017).

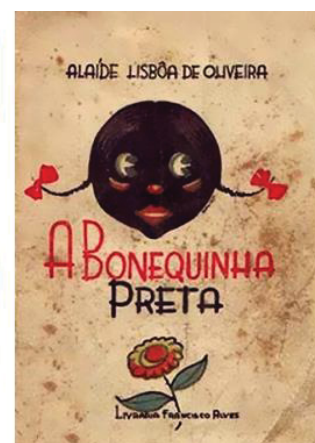
Outro livro nesta análise é *A bonequinha preta* (2004), de Alaíde Lisboa de Oliveira, a primeira edição foi em meados de 1938 e ilustra parte do que foi refletido no capítulo três, quando referenciamos as imagens denominadas de *Golliwog*, bonecos de trapos negros e negros como referência às crianças negras malandras e que podiam se cuidar sozinhas. Apesar de a capa atual ter amenizado tais traços, a história ainda mantém essa relação no texto, ao enfatizar a desobediência da boneca ao cair da janela. A boneca deixa sua dona e amiga muito preocupada, o cuidado é transformado em uma bronca e em castigo. Ao comparar três edições, chamamos atenção para a 22ª edição, na qual a criança branca da capa possui traços mais maduros e aparenta ter muito cuidado e ternura com a boneca. Tais características buscam uma relação de bondade da menina branca em relação a boneca negra e reforçam essa ideia ideologicamente.

ILUSTRAÇÃO 5 – CAPAS DO LIVRO *A BONEQUINHA PRETA*

Edição atual



22ª edição



Primeira edição

FONTE: Autora (2017).

Dessa maneira, mantemos a hipótese de que alguns livros selecionados pelo PNBE e utilizados também no Programa na rede municipal de Curitiba difundem modelos culturais excludentes em relação a infância negra, influenciam os contextos de mediação da literatura e estes padrões podem ser referenciados culturalmente, já que são aceitos e circulam nos espaços escolares como referência.

Os dados apontam que temos mais personagens brancas representadas como principais; a taxa de branquidade é 7,2 (Tabela 4), elas também possuem mais agentes de diálogos, em cada 53 casos de narradores brancos temos apenas 1 narrador negro; enquanto as personagens negras aparecem principalmente como secundárias e terciárias e mais pacientes ou sem diálogo na interação com outras personagens.

Os dados de Rosemberg (1985) indicavam 60% de brancos e apenas 5% de negros na representação de grupos e multidões. Nos dados de Bazilli (1999), as taxas de branquidade sugeriam: “uma tendência cumulativa: os diferenciais aumentam para atributos socialmente valorizados e/ou discriminados. Assim, elas são mais ampliadas para homens do que para mulheres, para adultos que para crianças” (BAZILLI, 1999, p.84).

As taxas de branquidade nas personagens de texto ainda é superior, 6,3; as personagens brancas são mais complexas, pois aparecem em relações familiares (taxa de branquidade 13). Elas narram muitas vezes mais – em torno de 53 vezes

mais do que um narrador negro – e ainda possuem mais ação, cerca de sete vezes mais, enquanto as personagens negras possuem suas ações narradas por outro.

As personagens brancas das histórias recebem nome seis vezes mais que as personagens negras (Tabela 4). Os dados demonstram que temos mais personagens brancas adultas, 32,8, ou seja, adultos são hegemonicamente brancos, ao passo que para crianças a taxa de branquidade baixa para personagens crianças há 3,4, o que significa que crianças negras continuam em menor quantidade, não obstante apresentam uma maior proporção. Tais dados apresentam certa contradição, por um lado a idade dominante, adulto, e espaço hegemônico branco; por outro crianças, personagens de identificação de leitores infantis, com maior presença relativa negra. As taxas de branquidade em seu conjunto também apresentam alguns pontos desfavoráveis e outros favoráveis, a medida em que são maiores ou menores que a taxa geral (7,2). Nas relações familiares, a taxa de 13,0 indica alto grau de hegemonia branca nesta característica, que já fora apontada nos estudos anteriores (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; VENÂNCIO, 2009), indicando permanência ao longo das décadas. No caso da frequência à escola, característica favorável a personagens negras, o valor de 0,5 indica o dobro de personagens negras com relação a personagens brancas com frequência à escola, dado que é completamente distinto das pesquisas anteriores.

Os resultados de Bazzili (1999) apontavam taxas de branquidade mais altas para as diversas categorias, ou seja, personagens brancas em número muito superior eram mais complexas que as negras em todas as características controladas. Já o estudo de Venâncio (2009) aponta para algumas características indicativas de complexidade das personagens com menor diferença entre brancas e negras, indicando alguma mudança em aspectos muito específicos. No caso de nossa amostra, acentuam-se algumas mudanças em relação aos estudos anteriores. O indicador frequência à escola pode representar um movimento em buscar menor hierarquização relativa a personagens negras. Uma mudança relativamente tênue, visto somente em uma característica.

No item deficiência destacamos 33 personagens negras deficientes em sua maioria em cadeira de rodas. Ideologicamente essa representação é uma tendência em omitir outras representações sobre as deficiências, além de concentrarem todos em um tom de pele. A condição de ser branco preservou as personagens da amostra de serem representadas com alguma deficiência e a evidência de não haver a

identificação de personagens brancas como cadeirantes é um símbolo expressivo na construção social e cultural. Na dissertação de Venâncio de 2009 também não aparecem personagens deficientes, elas estão ausentes, pois a única personagem com deficiência dos dados analisados por ela tinha uma deformidade física não funcional. Venâncio (2009) indica a estigmatização naquele momento em relação a invisibilidade de deficiência em sua amostragem.

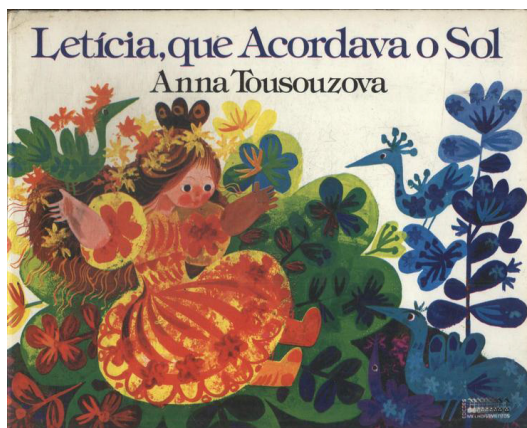
Novamente, as personagens negras aparecem na escola em uma proporção semelhante as personagens de ilustração. Ao comparar os dados observamos que apesar de uma aparente queda entre a representação de personagens no texto de brancas e não brancas, as brancas ainda são superiores, inclusive, nas personagens na ilustração. Ainda, inexiste pardos na representação textual, cujo índice fica abaixo de uma possível representação.

As marcas das representações das personagens femininas ainda são cabelo e trajes como vestido e por vezes alguns adereços, as marcas masculinas de representação passam pelas roupas como camiseta, bermudas e pelas brincadeiras mais livres e perigosas, algumas com aventuras e atos heroicos. No texto houve uma representação de humanos brancos superior (de 10,3 taxa de branquidade) para cada negro/negra representado, muito próximo às taxas dos estudos de Rosenberg (1985). Ela comenta que nas histórias infantis na década de 1980 as mulheres constituíam 1/3 da humanidade e isso se repetiu tanto na análise do texto, quanto na análise de comportamentos e nas histórias.

Não existem narradores negros em nenhuma das histórias. Um primeiro indicador que as personagens negras (pretas e pardas agrupadas), além de sub-representadas, foram discursivamente construídas de maneira menos complexas que as personagens brancas, como apontam os estudos (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; VENÂNCIO, 2009).

Em um dos livros ainda tivemos a representação da cor preta como sendo algo associado ao mal. No livro, *Letícia que acordava o Sol* (1980), apesar dele não estar na lista de sugestões da Comissão e nem do PNBE, ele está na biblioteca de um dos locais de coleta desta pesquisa.

ILUSTRAÇÃO 6 - ASSOCIAÇÃO DA COR PRETA A ASPECTOS NEGATIVOS



FONTE: Autora (2017).

A personagem acordava o sol e um dia um pássaro negro a faz prisioneira e impede o sol de nascer, entretanto Letícia consegue junto com os amigos pássaros e o sol quebrar o encanto do pássaro negro que volta a ser colorido e majestoso.

Segundo os dados de Rosenberg (1985) um primeiro resultado, então, é a sub-representação de personagens negras, captadas em outros estudos (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; VENÂNCIO, 2009; OLIVEIRA, 2011).

Os livros no geral apresentavam muitas personagens antropomorfizadas e nosso foco recaiu nas personagens humanas, aquelas que mais diretamente funcionam como alternativa de identificação para os leitores.

O conjunto de dados indicam que a hipótese principal da tese é verdadeira, que apesar das políticas de diversidade que incidem em diferentes espaços, o padrão cultural que os discursos dos livros que circulam na educação infantil de Curitiba é da “branquidade normativa” (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; VENÂNCIO, 2009;

SILVA, TEIXEIRA, PACÍFICO, 2014). Ou seja, enquanto as personagens brancas são hegemônicas numericamente, foram também padrão de humanidade em relação às negras (pretas e pardas juntas), visto que no discurso de 1.437 personagens literárias representadas como humanas apenas 140 são negras e indicam uma taxa proporcional de aparecimento de 10,3% de personagens brancas para cada 1 personagem negra representada.

O padrão cultural estabelecido nos discursos dirigidos à infância em Curitiba é branco. Esta análise torna explícita a supremacia de brancos que aparecem nos livros de literatura ao afirmar a representatividade em relações mais complexas na elaboração das personagens na ficção. Isto pode provocar nas crianças brancas um sentimento de representação de poder. Pois elas compartilham leituras e histórias e hierarquizam ideologicamente a representação com maior frequência de domínio de personagens brancas.

As respostas indicam atitudes específicas dos livros literários em relação aos artefatos produzidos para as infâncias, e influenciam a ideia do mito da igualdade racial. Notamos que a ideia de uma igualdade racial é uma dissimulação do racismo (SILVA, 2005). O privilégio em ser branco condensa as assimetrias sociais em desigualdades entre brancos e não brancos, também na cultura infantil. Essas experiências de desigualdades são amplas e multimodais e nem sempre são sustentadas em termos e valores com a participação da criança, antes servem aos interesses culturais e sociais na produção de valores morais em manutenção de hierarquias de poder que favorecem a branquitude.

Representativamente o homem branco ainda possui ênfase, o que se relaciona com os estudos de Kaercher (2006) e de Rosenberg (1985). Ainda, literalmente para cada uma personagem negra principal nas narrativas temos outras 10,3 de personagens brancas.

A escolha de livros literários com ênfase em biografias, mitos, fábulas organizados pelos adultos e dados a conhecer pelas crianças, expressam o poder do adulto em relação às infâncias. A construção ideológica circula por um ideário branco, mas também indica construções sociais afetivas. As vozes e o controle dos adultos podem expressar uma violação à autonomia das infâncias. Dentre os livros que compõem a listagem organizada pela Comissão municipal de Curitiba para a aquisição das unidades de educação Infantil, citamos alguns títulos com essa perspectiva: *Antologia da poesia brasileira*; *contos de Grimm*; *Contos de Grimm*:

*branca de neve; Contos de Grimm: o gato de botas; Eu amo meu papai; Eu amo minha mamãe; De onde você veio: discutindo preconceitos; diversidade; Eu e minha mamãe; eu e meu papai; hora da janta; Lá em casa tem um bebê: e pra que serve?; Mamãe é demais; Mamãe você me ama?; Ninguém é igual a ninguém; Antônio Francisco Lisboa, o aleijadinho*²⁷. De fato, a condição de literatura infantil e juvenil reflete uma sociedade de adultos com concepção de ideais de amor e família. Diante disto as infâncias são moldadas, em uma trama paradoxal entre a idealização por meio de discursos de controle e a perda da infância. Deste modo, apesar de algumas generalizações propaladas aos artefatos por meio da política, a produção dos obras literárias supõem conceitos e discursos para as crianças com muitos privilégios para os brancos como norma de humanidade (HUNT, 2010).

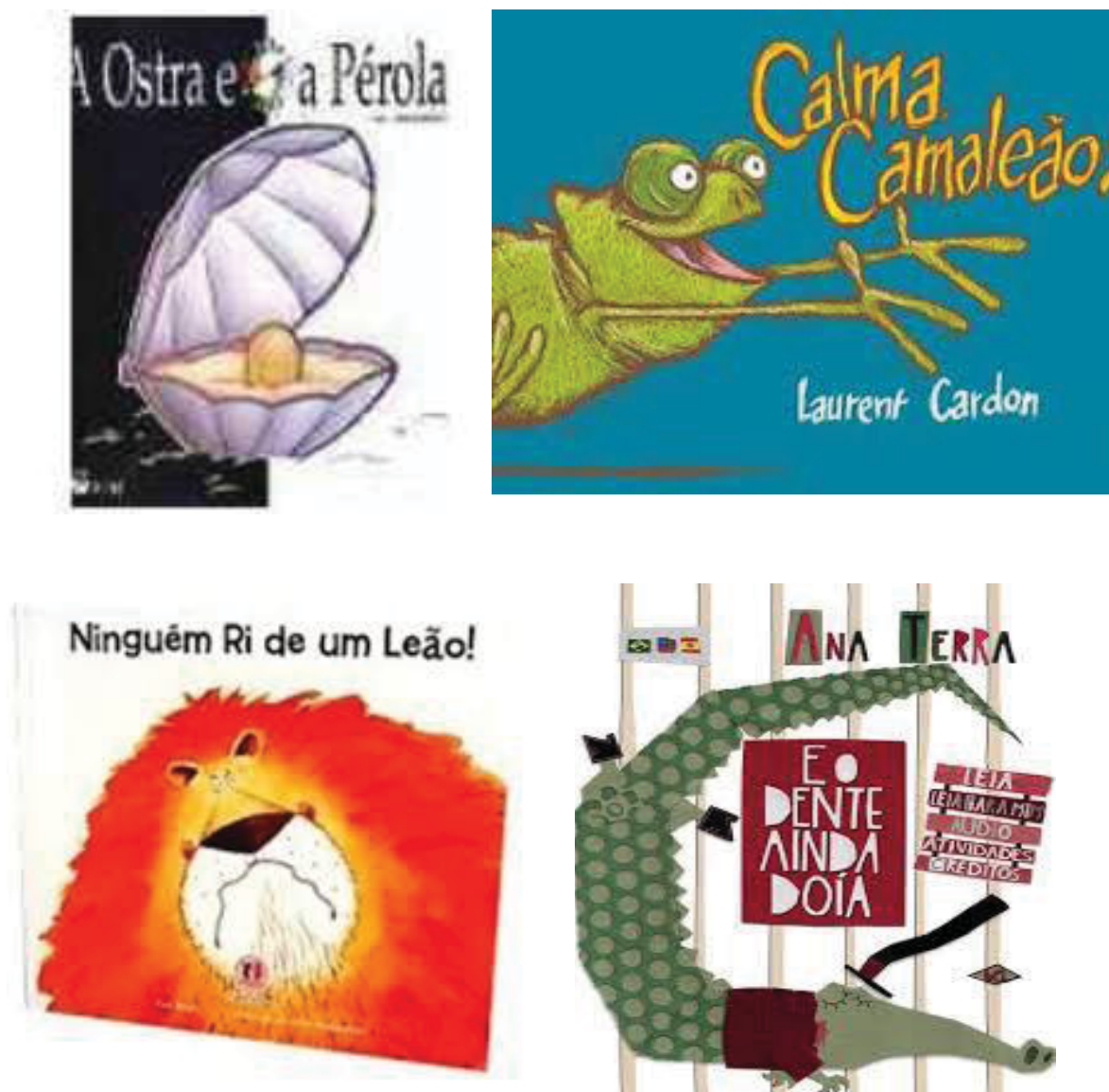
As assimetrias encontradas, seja na marca da individualidade das personagens com nome e sem nome, por meio de estereótipos na representação das meninas e meninos e no silenciamento de LGBTs, recaem em certa medida na proporção de brancos que possuem nome, famílias, parentescos e frequentemente possuem famílias em estruturas complexas com tios, tias, avôs e avós na ficção. O modelo interpretativo na literatura informa comparativamente por meio de dados que algumas assimetrias se mantêm por meio dos discursos, apesar delas terem sido reduzidas parcialmente. Em nossa amostra, as personagens crianças negras apresentam famílias, vão à escola, no entanto a presença delas ainda apresenta desigualdades na representação com personagens brancas. Tal dado é similar ao de Venâncio (2009), a taxa de branquidade verificada foi de 8,1. Nos estudos de Rosenberg (1985), personagens negras com relações familiares praticamente inexistiam. Em nosso trabalho, observa-se uma melhor elaboração da família negra, as assimetrias privilegiam as personagens brancas.

O crescente número da representação de crianças nas capas dos livros foi significativo, em números absolutos foram 40 crianças brancas e 11 negras, então para cada 1 criança negra representada temos 3,6% de crianças brancas. Este dado revela que há uma orientação para a representação de crianças nas capas, apesar de manter as assimetrias em relação a proporcionalidade de brancos e não-brancos. Os estudos de Rosenberg (1985) identificavam os adultos com maior representatividade.

²⁷ Os livros acima estão na lista de recomendação(<goo.gl/y9YxNw>) apenas utilizamos para análise os títulos, pois tivemos dificuldades na consulta em estabelecer os anos de tais obras.

Ainda, quanto a representação de personagens antropomorfizados temos uma mensagem ideológica de harmonia social, seja pela representação de amizade, de respeito e de controle social.

ILUSTRAÇÃO 7 – PERSONAGENS ANTROPOMORFIZADOS



FONTE: Autora (2017).

Das quatro representações escolhidas neste momento e que fazem parte da recolha de dados em campo, três delas remetem a personagens masculinos, a não ser pela palavra “ostra” substantivo feminino. Em todos, temos uma construção societária muito diversa, com animais distintos que convivem em uma tentativa harmônica, como os animais que encontram com o Camaleão, ou como ele interage com eles, quando aos poucos fica parecido com os que encontra ou topa no caminho.

Na mesma direção, o leão busca ser superior e ensinar que ninguém pode rir dele e ainda na representação da tentativa dos coelhos em cuidarem do jacaré com dor de dente. A ostra é a única que se fecha, pois parece estar doente e depois da dor nasce uma pérola. Implicitamente há uma mensagem de harmonia social, mesmo quando os fortes parecem frágeis ou risíveis, no caso do jacaré e do leão; ou mesmo quando os frágeis parecem frágeis, eles são fortes. Identificamos essas mensagens implícitas moralizantes, para todos aprenderem algo em situações diversas.

Na mensagem de harmonia social, geralmente se ignora as diferenças, ou elas são trabalhadas de maneira que ficam equânimes. As relações aparentemente possuem pontos comuns a todos, as diferenças são ignoradas pelas leis de uma boa vizinhança e a estrutura social é harmonizada em espaços de poder entre fortes e fracos; entre a aparência da fragilidade e a força. Por vezes, estas mensagens contribuem na continuidade de assimetrias e desigualdades sob a égide, por exemplo, de mitos como o da igualdade racial, que supõe uma sociedade harmoniosa em relação as diferenças aparentemente respeitadas no final das histórias.

Atribuímos, também, as referências nas escolhas das professoras junto com as crianças, quando refletem a proposição política da SME e destacamos como importantes: a) a ênfase na formação continuada dos professores de Educação Infantil como mediadores de literatura; b) o investimento e reforma nos espaços de biblioteca e Faróis do saber abertos também à comunidade; c) o incentivo à leitura com o objetivo de envolver a família, d) as parcerias em diferentes espaços na promoção de leitura e com a formação de leitores; e) o cuidado com a escolha e sugestão dos livros adquiridos. Contudo, indicamos como reflexão aos responsáveis locais na compreensão de um intercâmbio entre os programas, com as suspensas políticas nacionais de leitura: a) a persistência de discursos racistas nos livros literários; b) a insistência do racismo institucional como impacto nas políticas de leitura para as crianças no município de Curitiba; c) as Instituições conveniadas visitadas aparentemente que não mantêm em seu acervo uma maioria predominante de livros recomendados pela Comissão de Livros do município e nem do PNBE. Elas possuem em quantidade livros infantis antigos.

Reiteramos que as conveniadas recebem um aporte financeiro para os investimentos necessários destinados a sua manutenção e cobram mensalidade, entretanto em nossa pesquisa de campo existem desigualdades quanto a atualização dos títulos dos livros que chegam em ambos os espaços. Isto apresenta por um lado

a autonomia dos Centros de Educação infantil das conveniadas em adquirir os livros que desejarem, por outro lado nos informa que a contratação para o atendimento da demanda da educação infantil não se faz com a mesma qualidade em todas as frentes e que recai na política de leitura no município de formação de professores e de maneira desigual no atendimento das crianças. Esta ação fortalece as políticas de branquitude institucionais e reitera assimetrias culturais e sociais para as infâncias, reflexão importante a ser feita pelas instituições, às quais faremos a devolutiva dos resultados deste trabalho.

A literatura infantil corrobora com a branquitude como norma de humanidade visto que o branco foi a personagem mais bem caracterizada e mais enfocada nas obras referenciadas, questão que exige de todos maiores reflexões sobre como as políticas afirmativas têm se configurado nos programas de leitura. A situação se agrava ao constataremos a suspensão do PNBE pelo atual governante. Com o sentido em contribuir para ampliarmos as proposições relacionadas ao tema, no próximo subtítulo propomos uma reflexão sobre letramentos literários para a diversidade em uma perspectiva de responder ao questionamento proposto na tese. Não temos a presunção de uma mudança estrutural discursiva rápida, mas ensejamos como possibilidade futura: políticas de leitura para a diversidade em proporção de livros e na formação de profissionais.

5.3 LETRAMENTOS, UMA REFLEXÃO

Dessa forma, os estudos de letramentos nesta tese tomam como base a abordagem de Brian V. Street sobre os Novos Estudos de Letramento (2013, 2001), *New Literacy Studies* – NLS, ao considerar os discursos e as práticas sociais. Entendemos que existem letramentos (J. P. GEE, 2000; B. V. STREET, 2003, 2001, 1995; S. L. MCKAY, 2001; R. ROJO, 2001; M. SOARES, 2004; L. MARCUSCHI, 2001; D. BARTON, 1994; entre outros). Dessa forma, a habilidade autônoma de adquirir o código linguístico é questionada ao se pensar por meio dos autores, outras práticas de letramentos contextualizadas historicamente e atreladas aos saberes locais.

A literatura infantil como afirmamos anteriormente concentra alguns desafios, dentre eles, durante muito tempo, foi o da garantia em base legal dos direitos das infâncias de serem representadas nos livros destinados a elas. A tentativa em desqualificar as produções destinadas a elas passaram por distintas concepções,

inclusive a dos livros como um material técnico para a “efetividade” da leitura. Nesta perspectiva, eram consideradas competências específicas de leitura para um público inexperiente: as crianças. Essa forma de organizar a aprendizagem no tocante a leitura indicava a noção sobre a produção da literatura infantil. É recente o estudo sobre a interação da criança com o livro. Não basta a literatura existir no mundo devemos considerar como ela interfere nas reações das pessoas, uma vez que: “Tal como a teoria e a crítica agora se preocupam com todos os aspectos do texto, da reação pessoal e do pano de fundo político à linguagem e à estrutura social” (HUNT, 2010, p.27).

Propomos neste texto duas seleções para a análise do discurso em dois documentos políticos, ambos indicam a importância de programas de leitura para corrigir equívocos discriminatórios históricos, por exemplo, na relação entre os DCNEIs e a concepção de letramentos na área de linguística aplicada.

Desta maneira, a concepção atual das literaturas considera os planos políticos como a revisão e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). O documento possui a função de orientar as práticas pedagógicas cotidianas e serve como parâmetro para as instituições que atendam as crianças até os seis anos. Assim, traz especificidades sobre a literatura, pois considera como se pode ensinar e aprender. Como objetivo da proposta pedagógica o documento afirma:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18, grifo da pesquisadora).

As DCNEIs afirmam algumas condições básicas para o desenvolvimento da criança junto a instituição escolar que a impulse para as diferentes interações. Destaco a importância do termo: *diferentes linguagens* que se refere a diferentes semioses e às práticas letradas, no planejamento de práticas pedagógicas, na organização do espaço e em formas de ampliar o desenvolvimento e aptidões. As práticas pedagógicas na infância são socialmente importantes, acentuamos:

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e

interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2010, p.25, grifo da pesquisadora).

A Diretriz apregoa ações importantes preocupadas com o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Complementarmente, citamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais que considera as políticas afirmativas na promoção da igualdade racial.

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL, 2004, p.25, grifo da pesquisadora).

Comparando os documentos, reconhecemos no Brasil o racismo, no entanto temos dificuldades em combatê-lo. O exemplo discursivo de que o mito da igualdade racial prevalece como constructo dirigente e expresso da colonialidade e reproduz generalizações fica acentuado na análise dos documentos oficiais. “O poder, assume, uma forma colonial, além da institucionalidade republicana e democrática de nossos países” (GARCÉS, 2007, p.223). Ao mesmo tempo, entendemos como estratégia de mascarar qualquer forma de discriminação ações como a negação e a diferença no reconhecimento para a igualdade. Sobretudo, as políticas sugerem aquilo que deve ser lido de forma efetiva nos ambientes educacionais, elas indicam como os livros devem ser dispostos e quais os trabalhos formativos a serem realizados pela equipe educacional.

As práticas de leitura e escrita são partes da cultura simbólica da comunidade desde a infância, enquanto categoria geracional. Entretanto, os mecanismos de leitura no ambiente educacional desde a infância com os livros passam por meio de mediações e com os pares na comunidade escolar, como afirmado anteriormente, e são instituídos por programas educacionais. Eles cumprem uma função social e desajustam o leitor por meio das narrativas. A compreensão é de que os contextos de letramentos no ambiente escolar utilizam em sua maioria um discurso ideológico e de normatividade e que espelham os discursos institucionais da política vigente.

No Brasil, durante muitos anos, a escola formou alunos tomando como base apenas a aquisição do código linguístico. Em algumas escolas, ainda, esse modelo permanece. A associação de que o domínio da leitura e da escrita podiam ampliar a capacidade cognitiva e possibilitar o acesso aos bens materiais e aos simbólicos por meio da ascensão econômica, desconsidera os vários fatores que mantêm socialmente indivíduos “iletrados”²⁸ (STREET, 2001).

O letramento de maneira autônoma como modelo não propõe efeitos modificadores. Na verdade, segundo o estudioso Street (2001), pode apenas manter conjecturas culturais, políticas e ideológicas como sendo de neutralidade. A abordagem autônoma insere os discursos sociais em uma ótica hierárquica, na qual se reproduzem experiências particulares e de determinadas classes sociais e culturais, dominando a esfera escolar sem contemplar outros discursos. Entretanto, sem debater sua aplicação, desejamos apenas apresentá-la, pois esse não é um modelo adotado na configuração das políticas de letramentos literários propostos nesta tese (STREET, 2001).

Para Street (2014, 2013, 2001), a aprendizagem na esfera escolar sobre letramentos considera mais do que a apreensão fônica. O modelo ideológico para Street (2013) é diferente do autônomo, pois é socialmente construído e não está relacionado apenas à aquisição da escrita e da leitura de forma neutra, não obstante se liga à cultura, às concepções de conhecimento, à identidade e às representações sociais, incorporado em diferentes contextos sociais. De todo modo, está em um espaço constante de disputa quanto ao seu significado e também na transposição das/os professoras/professores sobre as práticas sociais escolhidas para serem apresentadas aos alunos na esfera escolar. Um modelo autônomo hierarquiza as relações e não se preocupa com práticas descontextualizadas da cultura local, ideológica, política e social, ele implanta uma estrutura dominante gráfica com suposições cognitivas de desenvolvimento.

As formas como professores ou facilitadores e seus alunos interagem é já uma prática social que afeta a natureza do letramento em processo e as

²⁸ Mantivemos o termo entre aspas, seguindo as ideias do autor, pois apesar de na sociedade as pessoas terem acesso a diferentes práticas discursivas como: organizar as compras de casa em um supermercado, pegar ônibus, ir ao banco, entre outras, entende-se que algumas pessoas participam desses eventos sem dominá-los e quando precisam fazer uso de alguma prática discursiva desconhecida solicitam auxílio a familiares e amigos ou institucionalmente aos servidores.

ideias sobre letramento dos participantes, em especial dos novos educandos e sua posição nas relações de poder. Não é válido sugerir que o “letramento” possa “ser dado” neutramente e que, então, seus efeitos “sociais” sejam vivenciados apenas posteriormente (STREET, 2013, p.54).

No Brasil, as práticas discursivas se apoiam em gêneros distintos utilizados em diferentes contextos. Muitos teóricos se demoram em tais discursos sem observar as relações entre os letramentos e a hierarquia imposta em um sistema de aprendizagem autônoma expressa nos documentos oficiais que desconsideram o contexto social e ideológico na produção dos discursos. Essas relações implicam em hierarquias de poder, inclusive epistemológica, indicam decisões sobre o que ler, como ler e estruturam normas sociais, por vezes, conservadoras e influenciam a teoria literária da produção indicada para as crianças e as políticas de leitura.

Para Barton (1994), os eventos de letramento podem situar a leitura e a escrita em contextos sociais. Tomando como base essa reflexão, ampliamos o conceito sobre letramentos em uma compreensão de teia dialógica e ideológica estrutural, na qual as práticas discursivas se sobrepõem e (re)organizam estruturas mentais discursivas na sociedade. Isso ocorre porque muitas práticas discursivas se desenvolveram em outras esferas sociais que não a escolar (MARCUSCHI, 2001; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2001).

O letramento para esses autores considera as políticas e o impacto dos discursos escritos e orais. Os espaços são de uma intersecção entre as condições sociais, culturais, econômicas de uma determinada sociedade (STREET, 2003, 1995, 1984; BARTON, 1994).

Os letramentos consideram os contextos, nos quais as práticas discursivas como a literária, podem ocupar ambientes pedagógicos e formar um ambiente relacional complexo e relevante no acesso e na formação dos indivíduos na sociedade desde as infâncias, suprimindo ou revelando a escolha à diversidade. Formulações generalistas nos documentos sobre práticas de leitura sem considerar a EFER, por exemplo, favorecem estratégias de silenciamento, ignoram e deslegitimam a população não branca, como já referido, inclusive por meio dos dados:

Contudo, nas sociedades modernas, cada vez pluralistas, que possuem leis e até normas correntes contra o preconceito, a discriminação e o racismo (explícitos), as coisas não são bem assim. Se a tolerância é promovida como um mito nacional, como no caso da Holanda, desafiar desigualdades remanescentes, agir de forma unificada e ganhar credibilidade e apoio do grupo dominante (branco) se torna mais difícil para os grupos minoritários.

Na realidade, as minorias provavelmente serão tidas como demasiadamente sensíveis, exageradas ou exigentes. Quanto mais flexível for o sistema de desigualdade mais difícil será lutar contra ele (VAN DIJK, 2015, p.167).

Tomando como base a valorização das culturas e temáticas afro-brasileiras, africanas e indígenas no espaço literário, definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e seu Parecer 03/04 no CNE, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, propomos como possível espaços literários em contextos de letramento para a diversidade. A nomenclatura é cunhada na pesquisa e nela compreendem-se categorias que se cruzariam em uma prospecção espacial na teia discursiva, compreendendo brancos, negros, indígenas, deficientes e LGBTs. Tais categorias, apesar de não serem trabalhadas nesta tese, são compreendidas como proposição na construção para a igualdade. Como um segmento dela e de acordo com este trabalho, indicamos para a promoção da igualdade racial o letramento crítico da Educação das Relações étnico-raciais. O estudo da dimensão cultural da educação com a interface étnico-racial como política afirmativa, em construção para as infâncias, pode ser longo, já que a base para se organizar depende de um deslocamento epistemológico que implica um projeto societário em novos percursos educacionais e na minimização das desigualdades no acesso à educação e permanência das crianças não-brancas pela estrutura ainda imanente da colonialidade.

A representação proporcional das personagens brancas nos livros literários que na escola circulam, segundo bell hooks (1992), e a escolha das crianças ainda é marcada por uma educação que privilegia a representação de imagens de pessoas brancas em *status* de poder, conforme os dados aqui apresentados. A marca do racismo estrutural internalizado na sociedade brasileira, como Hasenbalg (1979), Rosenberg (1985), Silva (2011) e Araujo (2015, 2010), entre outros, é que permanece a operar no silenciamento e na invisibilização de pautas que favorecem a diversidade. Ao desconsiderar livros com estereótipos de negros a percorrer livremente as bibliotecas, observamos o fortalecimento de contextos que favorecem a branquitude.

Os letramentos por meio das literaturas podem ser experiências discursivas de palavras que constroem imagens complexas e subjetivas capazes de formar e contribuir socialmente na formação de leitores, e de imagens complexas que constroem histórias e recontos capazes de contribuir na formação de leitores e práticas discursivas menos excludentes. A dimensão social voltada para a

representação de personagens que representem também saberes tradicionais de comunidades remanescentes quilombolas, indígenas, locais e outras silenciadas é fundante para outras possibilidades de leituras.

Segundo Rildo Cosson e Renata Junqueira (2006), o termo letramento literário integra a pluralidade dos usos sociais da escrita como forma de expansão. Contudo, ele tem uma relação diferenciada, pois trata da literatura como um mecanismo de “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17). Os pesquisadores afirmam que os letramentos literários se concretizam na escola e no domínio das palavras encaminhadas por meio da literatura. Paulino e Cosson definem o letramento literário como: “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p.67).

As propostas de letramentos por meio da literatura, segundo Cosson (2009, 2008, 2006), não se concentram em técnicas ou habilidades e, sim, em uma experiência atualizada permanentemente na formação do leitor: “[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos” (COSSON, 2006a, p.16).

Cabe refletir em como os discursos literários possuem a possibilidade de construir também imagens depreciativas ou afirmativas; estereotipadas ou sem estereotipias; (ARAUJO, 2015), poéticas ou não, enfim são nas possibilidades que elas marcam os espaços simbólicos culturais das infâncias.

Assim, a partir dessa breve reflexão e dos apontamentos dos dados, adotarmos também o termo letramentos literários raciais, com base nos estudos de Ferreira (2015), já que os livros infantis ainda estão proporcionalmente estruturados por uma branquidade normatizadora e silenciam outras identidades que não as brancas. Tais reflexões sustentam a proposta de uso do conceito de letramentos literários étnico raciais, quando ponderamos que a sociedade está acostumada a uma forma de se reconhecer, por vezes, designados no imaginário por meio da branquitude, deixando em aberto conceitualmente um ponto teórico que é a reflexividade discursiva, considerar outros sujeitos pode ser desvelador. Neste processo, a linguagem é uma forma de marcar e representar nos espaços sociais, a multiplicidade de representações discursivas que se interpenetram, são dissonantes

e em sua variedade podem marcar espaços de privilégios sociolinguísticos e de poder, conforme o contexto dessas interações. Com essas observações, destacamos que as representações linguísticas também podem: visibilizar, citar e invisibilizar narrativas, inclusive as culturais e por isto merecem atenção, já que podem servir como mecanismo de segregação e exclusão desde a colonização (GARCÉS, 2007). As formas discursivas influenciam as infâncias, a formação identitária e as culturas simbólicas das crianças.

Apesar de parecer que problematizamos um conceito, apenas o colocamos em foco. A identidade é algo intrínseco aos letramentos, porém ao marcar identidades não brancas como ponto de afirmação, apenas equilibramos a discussão, que ao não enunciá-la no Brasil continua a silenciar a população negra. Na perspectiva de um indivíduo não-branco, o contexto de fala é outro do que o na perspectiva de um branco; ou ainda de mulheres brancas e não brancas; de trans, gays entre outras identidades de gênero.

O exercício nuclear proposto neste capítulo é a compreensão de um conceito tão múltiplo lido ainda de maneira tão binária e dicotômica na sociedade brasileira, a qual silencia e não enuncia variáveis identitárias possíveis, já que o contexto é alterado na teia de práticas discursivas ideológicas, dialógicas de forma dinâmica, contextual, fluída e múltipla à medida que os discursos se encontram, encontram-se também indivíduos e contextos impactados de forma relacional socialmente. Ou seja, é por meio de uma relação de reação e embates que os discursos se encontram e nem sempre são absorvidos, eles podem ser refutados, então o dialogismo ao se considerar *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2008) não se refere apenas a um diálogo composicional, mas nas relações e todos os elementos do romance tem um caráter dialogal. “Além da realidade da própria personagem, o mundo exterior que a rodeia e os costumes se inserem no processo de autoconsciência, transferem-se do campo de visão do autor para o campo de visão da personagem” (BAKHTIN, 2008, p 55). Apesar de as considerações de Bakhtin serem elaboradas a partir de um romance, os conceitos emergidos dali são essenciais para nosso debate nos termos que seguem sobre o letramento.

Assim, ao mencionar a ideia de teia discursiva, o fazemos com base em Bakhtin (2000, p.124) o qual enuncia que a comunicação verbal está em um contexto de uso da língua em enunciados de maneira variável, flexível e evolutiva que os

participantes como seres históricos, sociais e ideológicos se conectam por meio da linguagem.

O autor suscita um estudo complexo em consequência de sua concepção dialógica e polifônica, porém ao enunciarmos para afirmar que ao trazer a ideia de teia discursiva nos reportamos a uma língua viva na interação entre os sujeitos e não a um sistema estável como Saussure e outros indicaram. Nesta compreensão; “Em todo enunciado, contando que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras dos outros ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade” (BAKHTIN, 2000, p.318). Justifico o uso de teia discursiva e a leio nos letramentos na medida em que Street (2014, 2013, 2001) reflete sobre diversas concepções e modelos interpretativos de letramentos, mesmo a visão dicotômica entre a fala e a escrita em concepções autônomas, dominantes e socialmente privilegiadas nos planos de governo institucionalizadas para a educação possuem efeitos dialógicos e de embate.

Ainda, é possível identificar na sociedade bolsões conservadores sobre o desenvolvimento da linguagem em padrões hierarquizantes e coloniais. Em oposição ao modelo autônomo, apresentado algumas páginas anteriores, Street (2014, 2013, 2001) fala sobre o modelo ideológico, no qual as práticas letradas estão ligadas à cultura, à história, à identidade, aos discursos. Então, a nossa proposta de abordagem crítica sobre letramento que perpassa as relações de poder associadas às práticas discursivas e às práticas de letramento, contextualmente é dinâmica, heterogênea e em constantes mudanças (STREET, 2013), já que expressa a complexidade relacional, social dos falantes por meio da linguagem em uma teia discursiva.

De maneira análoga, compreendemos que as narrativas não precisam ser destinadas a práticas pedagógicas nem de militância como quem endereça conselho na solução de problemas, mas, sim, elas interferem nas representações e expressam práticas discursivas na formação e na identificação das crianças por meio dos discursos à medida que eles representam relações hierarquizantes em espaços de poder. Diante disso, características como o silenciamento e o generalismo, por meio de discursos institucionais e políticos, excluem ainda uma parcela, quando insistem em afirmar uma democracia como pressuposto de igualdade que de forma essencial a exclui.

Enunciamos como importante refletir sobre as práticas discursivas em diferentes espaços, para observar como a branquitude organiza-se no modelo

autônomo, colonial e normativo. Propomos mais espaços com eventos e práticas discursivas orientadas na valorização das características dos povos indígenas, da população negra, das mulheres, na discussão de gênero, na representação de deficientes, representando os vários gêneros textuais e identitários veiculados nos livros didáticos e jogos literários. Entendemos que o espaço literário é de interação, de brincadeiras e ludicidade nas infâncias, um convite aos leitores. Desta maneira, e com essa atenção, as ideias apresentadas até o momento corroboraram para a reflexão de letramentos literários étnico-raciais. Contudo, na escrita desta tese, observei como as categorias se interseccionam, por exemplo uma mulher negra trans possui um espaço distinto de uma mulher negra cis, diferente do espaço de uma mulher branca deficiente. O espaço essencial de fala e representação social também é a do discurso que está dentro de uma teia discursiva. Os pontos possíveis de serem enunciados por cada uma delas mantêm a distinção que as torna singulares e não invisibiliza seus argumentos, as diferenças são mantidas na tessitura. Diante disso, o termo cunhado na tese como proposta são os letramentos literários para a diversidade e com base nele outros segmentos possam ser representados. Assim o termo letramento literário étnico-racial é um segmento proposto e debatido nesta tese e que deriva do conceito diversidade. Consideramos o termo amplo, mas essencial como um espaço base para cruzarmos categorias diferentes, já que a branquitude opera estrategicamente por meio da política para invisibilizar tantos sujeitos em espaços de fala distintos. Ainda, em tal reflexão consideramos o debate entre a diretividade dos programas de leitura públicos destinados à seleção e à aquisição do livro infanto-juvenil, na ocupação dos espaços das bibliotecas e em salas de referências, nas escolas e CMEIS e conveniadas, um número significativo de livros que contemplem a diversidade.

Consideramos os letramentos literários que incidem no ambiente escolar em diferentes contextos como um espaço de reflexão e acreditamos, inicialmente, que os letramentos literários para a diversidade, se porventura, considerarem os: Letramentos Literários das Relações Étnico-Raciais retratariam protagonismos como os negros e as negras. Também consideramos como importante os protagonismos de brancos e brancas, dos ciganos, dos indígenas, entre outros; para a educação especial: com diferentes protagonismos; para a educação de gênero; darão visibilidade a diferentes sujeitos e suas narrativas poderão ser compartilhadas. Na proposição de interseccionalizar categorias, o termo que neste momento histórico nos

atende é a diversidade. Como pressuposto a sociedade poderá passar a reorganizar suas estruturas discursivas em prol de outras representações imagéticas nos espaços simbólicos mentais, sociais e por fim culturais.

O intento aqui foi nominar possíveis grupos constantemente deixados de lado para destacar como possibilidade a inclusão das diferenças sem preconceito e estereotípias nos livros para a infância, pois são essenciais no estado de direito democrático. Caso algum grupo não tenha sido nominado, isto se refere apenas ao caráter técnico desta tese, mas não pretendemos ignorar ou hierarquizar outros modelos. Pelo contrário, a nossa intenção é de ampliar outras possibilidades, com outras representações, e assim indicamos por meio da formação de professores e reorganização dos livros a serem lidos nas prateleiras das bibliotecas. Enfim, nos diferentes espaços dispostos às crianças com o direito à representação e participação por meio de protagonismos na literatura que representem a sociedade plural e dinâmica constituída atualmente. Quando pensamos no conceito de Letramentos Literários para a Relação Étnico-Racial no ambiente da educação infantil, pretendemos ações para a promoção da igualdade racial e outros saberes epistêmicos. Este é apenas um exemplo em uma tentativa de inclusão, como possibilidade de inserirmos vozes silenciadas, identidades antes não contempladas como importantes.

Assim, com base nos conceitos apresentados até este momento, acreditamos que devemos inserir discursos em prol da diversidade de forma ampliada pela política em diferentes contextos sociais desde a literatura infantil. A teia discursiva é flexível, como um tecido, ela é dinâmica e conecta os indivíduos de maneira distinta, já que a experiência e a história de cada um são singulares, mesmo quando se aproximam em alguns pontos eles também diferem em outros. Ela não é uniforme e nem plana e possui distorções espaço-temporais de abaulamento que criam oposições e desajustamentos internos nas relações entre o eu e o outro. Como uma imagem multidimensional não conseguiria representá-la, recorri a Paul Klee. A partir de 1930 em busca da representação da profundidade, ele passou a utilizar a sequência de pontos para representar a polifonia entre a linguagem da música e a pintura. Seus estudos resultam em uma elaborada Teoria da Forma, organizada posteriormente por Moholy-Nagly. Klee organiza retângulos com estruturas e módulos em cores e forma de pequenos pontos, as cores estão sobrepostas em conjunto, no qual aparece um superposição dos pontos (DE CASTRO, 2010).

IMAGEM 2 – POLIFONIA



FONTE: PAUL KLEE, POLIFONIA, 1932-3=273; TÊMPERA EM TELA, 66.5 X 106 CM.
EMANUEL HOFFMANN FOUNDATION, KUNSTMUSEUM, BASEL.

A maneira como elaboramos a linguagem na complexa e paradoxal relação com o outro e com a sociedade em diferentes ambientes instituem zonas de embate na linguagem entre um eu e o outro semelhantes à relação entre a música e a pintura.

Nas palavras de Fanon (2008, p.33):

Atribuímos uma importância fundamental ao fenômeno da linguagem. É por esta razão que julgamos necessário este estudo, que pode nos fornecer um dos elementos de compreensão da dimensão para-o-outro do homem de cor. Uma vez que falar é existir absolutamente para o outro. O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro. Não há dúvida de que esta cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial.

As palavras de Fanon expressam a linguagem como alteridade, questões pertinentes na teia discursiva proposta nesta tese. Por meio deste embate, por ventura este eu e este outro se desajustam. Os discursos como se provocassem um abaulamento no tecido discursivo no tempo e espaço levam à reflexão. Tais enfrentamentos são próprios da sociedade em interações com o outro em diferentes contextos por meio da linguagem. Então, como pressuposto desta interação em uma teia discursiva, exemplificamos acima com a imagem de Klee, uma noção no tecido discursivo ao considerar as histórias, as experiências, as ideologias, a estrutura social e seus variados contextos de letramento, dentre os quais os literários. Eles não estão dispostos harmonicamente, eles são continuamente (re)elaborados na relação com o outro de maneira polifônica. A literatura é capaz de criar este espaço fundamental em desdobramentos constituídos por meio dos diálogos na narrativa para a produção e

sentido da obra. Ela não é uma mera descrição factual, ela é uma possibilidade de arte capaz de gerar conhecimento de mundo.

O indivíduo nesta teia com diferentes discursos não é um ser atomizado, mas constrói com base em suas experiências e história, desde muito pequeno, considerações sobre o mundo e a estrutura social. Alguns discursos, políticos como da branquitude, estão estruturados socialmente e ideologicamente em contextos e situações discursivas variadas e organizam as relações em espaços hegemônicos e colonizados. O nosso intento é propor, como exemplo, discursos de letramentos literários para a reestruturação ampliada com base na diversidade para a estrutura da literatura infantil. É uma proposta, uma possibilidade em prol de discursos para a diversidade a fim de povoar o imaginário com imagens menos preconceituosas, estereotipadas e inclusivas por meio da literatura desde as infâncias. Dessa forma, estamos de acordo que:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (DE SOUZA SANTOS, 2003, p.56)

Neste capítulo final, a literatura é uma das responsáveis pela interação cultural simbólica, permitindo à criança, ao jovem, ao adulto e ao idoso compor e reorganizar imagens por meio das práticas discursivas literárias. Caso nelas imperem permanentemente o referencial da branquitude como norma de humanidade serão essas as referências. E teremos de concordar com Fanon: “Por mais dolorosa que possa ser esta constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, há apenas um destino. Ele é branco” (2008, p.28).

Os letramentos literários também são espaços simbólicos na teia de práticas discursivas em processos sociais de alteridade e reconhecimento das diferenças. As crianças acessam por um viés institucional imagens sociais para as infâncias idealizadas no bojo de programas governamentais (BARREIROS; VIEIRA, 2011). Elas podem se sentir excluídas, por vezes, quando a ilustração na imagem ou no texto não as representa identitariamente e discursivamente. Por isso, apontamos como alternativa à branquitude reguladora os letramentos literários para a diversidade. Neles, há importância da organização dos espaços escolares para o acesso e o manuseio fácil dos livros pelas crianças, (conforme análise no estudo de Lucimar Rosa

Dias, 2012). Entre outros aspectos destacamos a formação de professores que considerem desde a gestão escolar até os materiais utilizados nas escolas, CMEIs e conveniadas como uma distribuição para a geopolítica de conhecimento, produção, seleção e circulação de sentidos, com uma perspectiva política para a Educação das Relações Étnico -Raciais desde as infâncias.

6. CONCLUSÃO

A análise nesta tese considerou o debate sobre a proposição política na aquisição dos livros infantis via análise dos programas políticos no âmbito federal e no municipal. Percorremos na organização dos capítulos reflexões sobre os modelos culturais, compreendendo o impacto deles nas culturas infantis. Desse modo, analisamos as políticas de leitura na distribuição dos acervos e buscamos cotejar como tais modelos culturais operam no estabelecimento e sustentação das desigualdades raciais entre brancos e não brancos, sobretudo ao considerar a branquidade como norma de humanidade.

A questão central que a pesquisa buscou responder foi: em que medida operam os modelos culturais nas políticas de leitura para a promoção da igualdade étnico-racial ou para a reificação das hierarquias raciais, e do branco como norma de humanidade?

A resposta dada pelo conjunto de dados no último capítulo aponta para a branquitude como norma de representação em maior número. No discurso de gestoras e nas respostas de profissionais da educação infantil, os modelos culturais de valorização da história e cultura afro-brasileira estão presentes. Na programação de espaços de leituras que observamos em uma escola, dois CMEIs e uma instituição conveniada, esteve presente particularmente em uma delas. Nos acervos das mesmas instituições, os modelos culturais ofertados para as crianças pelos discursos dos livros apresentam características restritas no que se refere à diversidade étnico-racial, nestes acervos o discurso que estabelece o branco como norma de humanidade ainda impera.

Os dados revelaram a importância das crianças no protagonismo de livros, pois impactam a experiência no espaço escolar. Ainda, tornam complexas as relações entre os programas governamentais e as infâncias; muito se fala sobre ela, para ela, mas pouco as crianças participam. As demandas exigidas pelos programas de leituras governamentais para as editoras, para os autores e para as produções sofrem influências ideológicas das políticas governamentais e procuram criar critérios confiáveis e aplicá-los no controle de uma “literatura de qualidade”. A “adequação da literatura” voltada para o mercado de programas governamentais se relaciona com os leitores por meio da complexidade dos editais e das exigências dele e esta produção se concentra em editoras com a maioria instalada no sudeste e no sul do país (PAULA,

FERNANDES, 2015; ROSEMBERG, 1985). Os editais e as seleções refinam e exigem das editoras qualidade na produção de livros. Por outro lado, as crianças as recebem como um produto imputado pela responsabilidade e “experiência do adulto” (BENJAMIN, 2014). As estratégias ideológicas em contextos discursivos operam para a manutenção das relações de poder.

Julgamos que a inexistência do PNBE é um retrocesso, já que por meio da reflexão poderíamos em conjunto reafirmar políticas de leitura na busca de proporcionalidade representativa no mercado editorial da população não-branca. A inexistência dele é um golpe à história construída da crítica literária em prol da leitura escolarizada. Ainda, uma subtração na construção de ações voltadas ao fortalecimento da família e da criança; investimento na reestruturação das bibliotecas e em como organizar a leitura; na qualidade dos livros nos vários anos de seleção. Como reflexão sobre as políticas do suspenso PNBE, indicariamos a proporcionalidade de representações de personagens não-brancas e plurais e a representação de famílias e sujeitos atuais em gêneros literários diversos para compor o acervo. Como também, um plano com indicadores de qualidade com a finalidade de garantir que a representação fosse cumprida de forma equânime.

Nas respostas analisadas e nas obras selecionadas, observamos que o livro de literatura infantil é um produto que expressa também condições políticas, sociais e culturais, marcadas por discursos e ideologias, e pode influenciar os ambientes educacionais e as culturas infantis. Disso decorre uma formação literária no Brasil complexa, uma vez que possuímos diferentes gêneros como mitos, biografias, lendas, contos populares, contos de fadas e alguns autores que estabelecem uma tradição na escrita voltada às infâncias com favorecimento para a representação da branquidade como norma da humanidade. As práticas discursivas na esfera institucional política organizam os discursos nas políticas públicas voltadas para os programas de leitura para as crianças.

A hipótese que foi definida nesta pesquisa foi: “que a literatura estabelece discursos que possibilitam a identificação cultural por intermédio das personagens dos livros e por meio dos textos escritos. Assim, os discursos operam nas narrativas literárias destinadas às crianças e acabam por difundir ideologicamente modelos culturais, padrões sociais e fenotípicos por meio dos discursos”.

A resposta dada pelo conjunto de dados mobilizados foi que gestões pedagógicas e profissionais da educação buscam estratégias para inserir maior

riqueza e diversidade nos discursos, procurando obras de valorização da história e cultura afro-brasileira. Dentre quatro unidades educacionais, identificamos em apenas um lugar o trabalho pedagógico com o objetivo de organizar espaços de leitura com foco na valorização da criança negra e da diversidade étnico-racial. O discurso de uma amostra significativa de livros escolhidos pelas/para as crianças, por outro lado, tem a tendência de ser muito mais focado na branquidade como norma de humanidade, ou seja, ideologicamente opera para estabelecer hierarquia racial.

Em outras palavras, o letramento literário pode sensibilizar a sociedade para a educação das relações étnico-racial por meio dos discursos dos livros analisados. A importância da literatura e das histórias não é compreendida como um contributo apenas para o desenvolvimento de leitura e escrita, por isso a atenção quando ela pode operar no silenciamento, na invisibilização das pautas relacionadas as ações afirmativas e, ainda, circular livros com estereótipos de negros. Tais livros percorrem livremente as bibliotecas e podem atuar no fortalecimento de contextos, favorecendo os privilégios da branquitude.

Conforme os estudos apresentaram no capítulo dois, o espaço discursivo da LIJ mantém livros com imagens estereotipadas contra negros e por isso operam na manutenção do racismo institucional. Isso pode ser verificado por meio de histórias presentes nos livros de leitura, nas quais a maioria de personagens brancas/os ocupam espaços privilegiados e os dominam como normas de humanidade (F. ROSEMBERG, 1985; VENÂNCIO, 2009, S. BAZILLI 1999; T. CARVALHO, 2013; G. KAERCHER, 2006; P. V. B. SILVA, 2005; D. C. ARAUJO, 2010 dissertação).

Ao identificar nos centros de educação e escola o resultado do levantamento dos livros literários com a maioria de personagens brancas, masculinas e antropomorfizadas, para cada um negro/negra representado temos nas ilustrações proporcionalmente 4,5 personagens brancas masculinas, e 5,8 personagens femininas brancas. Personagens negras continuam sub-representadas, em níveis muito similares a pesquisas realizadas anteriormente, e com tendência de, além de número muito reduzido, terem menor complexidade que personagens brancas. Com base nesses dados, é imprescindível a ampliação das práticas discursivas sociais em contextos de letramentos com respeito à diversidade.

As crianças, na interação com os livros, podem não se encantar com algumas obras, ou descobrir respostas que fogem ao sentido do olhar dos pesquisadores. Contudo, para isso ser possível por meio de escolhas de livros na instituição indicamos

a participação delas, as proporções da seleção das obras pelo programa com representação de personagens brancas e não-brancas de maneira similar para contemplar as várias temáticas. Assim, na hora de encontrar-se com o livro, o pequeno leitor iria ao encontro de sentidos plurais e diversos desde a representação de protagonismos de não brancos a histórias que contemplassem afirmações raciais diversas.

As estruturas que privilegiam o discurso da branquitude são uma preposição imperante ainda na escolha de livros dos programas políticos de leituras governamentais. Tal reflexão aponta para as relações de desigualdades e de colonialidade, perpassando simbolicamente a estrutura social e os artefatos culturais consumidos na escola, como os livros e os materiais didáticos. Por meio dessa reflexão, observamos a manutenção de assimetrias estruturais em relação ao acesso à escolarização; aos bens materiais e simbólicos entre brancos e não-brancos. Elas interferem nas formas de tratamento e em certa medida privilegiam crianças brancas em tantos espaços na sociedade, interferindo na estima e nos espaços simbólicos ocupados posteriormente por elas. Por isso, (re)afirmamos que o livro impacta toda a estrutura social. Desde muito novas, as crianças se identificam de maneira universal nos livros em razão da escolha estética e de prestígio por ele difundido (ARAÚJO, 2010; ROSEMBERG, 1985; ROSEMBERG, SILVA 2005).

Gradativamente, desde 2003, protagonistas negras começaram a ocupar os livros de forma positiva, e isso permite às crianças brancas uma possibilidade em se identificarem com outras culturas e fenótipos. Isso é um bem efetivo atribuído às infâncias na promoção da igualdade racial, e ao acesso à cultura e à cidadania.

A adequação do livro ao público infantil da literatura é uma premissa comum na crítica literária com bases em critérios universais e de autoridade. Essa confusão entre o controle da adequação, do estilo e da narrativa funda uma tradição e organiza uma conveniência arbitrária no mercado de livros de literatura infantil. E, como se não bastasse, por um lado, o longo e cuidadoso trabalho para não se terem livros de tradição didáticos e moralistas e com discursos estereotipados não é suficiente, pois ainda são aprovados pelos editais governamentais e circulam nas prateleiras das bibliotecas. Por outro, a continuidade de livros escolhidos sem considerar a diversidade e a EREX exercem influência na eleição feita pelos adultos daquilo que será disponibilizado à leitura para as crianças, com o intuito de “formação de leitores”.

As discussões no amplo cenário das políticas educacionais voltadas às políticas de letramentos literários devem considerar a construção de um espaço crítico e contextualizado de autonomia e emancipação desde as infâncias. Ela não deve ser apenas o reflexo sobre a história social das desigualdades e assimetrias brasileiras, marcadas também pelas não condições de acesso e permanência da criança não-branca na escola (PAIXÃO, 2010). O livro literário, por meio dos programas como o PNBE, foi posto para atender aos diversos grupos populacionais. A pluralidade que estabelece o artigo 26A da LDB (modificado pelas Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08) permite uma política mais ampla e insere critérios na ampliação desses diálogos desde a seleção dos livros (RODRIGUES, 2012) como na proporção deles, inclusive na seleção no município de Curitiba.

Uma literatura para crianças não deve ser compreendida apenas à luz dos cânones ou por meio da seleção acadêmica (PAULA; DELÁCIO, 2015), devemos considerar o leitor influenciado socialmente e suas culturas (HUNT, 2010).

Reconhecemos as ambivalências para se pensar em identidades sociais híbridas projetadas de forma plural com autonomia, resistência e emancipatória na articulação de políticas que considerem ““o presente” enunciativo da modernidade ao propor um espaço político à articulação e negociação dessas identidades culturalmente híbridas. “As questões de diferença cultural não seriam deixadas de lado – com um racismo mal disfarçado” (BHABA, 2010, p.395). Acreditamos na visibilidade de saberes de comunidades quilombolas, indígenas, do campo e na intersecção dos sujeitos em diferentes categorias, e de outras representações que podem ser ampliadas em número no acervo literário, impactando a formação cultural do fabulário encantado das histórias infantis. Indicamos epistemes que propõem a valorização de saberes menos colonizados, com letramentos literários variados e também informatizados em diferentes contextos de aprendizagem e com diferentes suportes, mas compreendemos que subsistem no campo educacional formas lineares institucionalizadas, influenciando a formação de vários grupos e discursos de maneira binária na representação dos sujeitos sociais a operar ideologicamente na manutenção do racismo e outras formas de exclusão.

Propomos os contextos de letramentos críticos para a diversidade com as considerações específicas para a EREER como inserção à pluralidade, a ações para a equidade, detalhando as práticas discursivas por meio de análises documentais e dos livros selecionados não há como permanecer neutro frente às desigualdades.

O olhar sobre a literatura exige um cuidado permanente. O programa de leitura de Curitiba além de uma proposta política é também uma ação sociocultural embasada e institucionalizada em várias frentes, dentre elas, a escolar. No campo escolar, explorado nesta pesquisa, compreendemos pelos dados analisados a preocupação por uma experiência literária desde a mais tenra idade, o pensamento de experienciar a literatura com capacidade imaginativa, brincante e de fruição para as infâncias. No entanto, ela segue modelos com conteúdo e padrões vigentes adulto-crianças e branquidade como norma. Ao final dessas reflexões citamos Benjamin:

Criança escondida. Já conhece todos os esconderijos da casa e retorna a eles como a um lar onde se está seguro de encontrar tudo como antes. O coração palpita-lhe, ela prende a respiração. Aqui ela está encerrada no mundo material. [...] A mesa de jantar, debaixo da qual ela se põs de cócoras, a faz transformar-se em ídolos de madeiras em um templo onde as pernas talhadas são as quatro colunas. Por preço algum ela deve ser encontrada (BENJAMIN, 2012, pp. 107-108).

Este trecho lembra a obra de Graça Lima, na qual a mãe pergunta *Cadê?* e procura o filho no interior da casa. Esta pergunta leva a criança ao jogo com o livro, pois a literatura é fluida. O livro *Cadê?* (2009) é um dos exemplos que vamos brevemente mencionar no final dessa tese. Ele faz parte da seleção do PNBE e também está na listagem de livros no município de Curitiba, entretanto não apareceu como resposta na seleção de livros, apenas como resposta ao questionário.

Por meio de letramento para a diversidade e tomando como exemplo final o livro de Graça Lima, propomos representações sociais, identitárias e ideológicas em prol da afirmação de não-brancos em políticas de igualdade racial com a proposição plural, democrática e emancipatória na ocupação de espaços e na representação de sentidos que impactam a estrutura discursiva nos diferentes gêneros. Ainda, reiteramos a ideia de Letramentos para a Diversidade a fim de ampliar as proposições de representação de outros sujeitos. Com esta ação, acreditamos que a tese contribui como possibilidade de reflexão com os profissionais voltado à concepção dos programas de literatura para as crianças e, ainda, indica a contínua atenção aos discursos que operam na subtração de direitos sociais e afirmam os privilégios de ser branco.

Por fim, enfatizamos os estudos sobre as elites simbólicas, especialmente, na atualidade, a política e a mídia que avançam e insistem em internalizar como natural os retrocessos políticos e as exclusões, organizados em uma rede ideológica

discursiva no controle social com base na negação dos direitos para fragilizar as universidades públicas, os pesquisadores, os professores, enfim, o povo brasileiro. O exercício da manutenção do poder social pressupõe uma estrutura discursiva de contrapoder em forma de interação social crítica de oposição para a não supressão de direitos, como o de uma criança em ler um livro.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHA Cristina; COELHO, Ronaldo Simões (adaptação). **Joãozinho e Maria**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.
- ALMEIDA, Gercilga. **Bruna e a galinha D'angola**. Ilustradora: Anabella López. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. Tese (Tese em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Curitiba, 2013.
- APPLE, Michael W. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. **COSTA, Marisa Vorraber. Escola Básica na virada do século. São Paulo: Cortez, 2002.**
- APPLEBEE, Arthur N. **The child s concept of story: ages Two to seventeen**. Chicago: University of Chicago Press, 1973.
- ARAUJO, Débora Cristina. **Relações Raciais, Discurso e Literatura infanto-juvenil**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Curitiba, 2010.
- _____. **Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)**. Tese (Tese em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Curitiba, 2015.
- AUERBACH, Patricia. **O Jornal**. São Paulo: Brinque Book, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Traduzido por Paulo Bezerra São Paulo: Forense Universitária, 2008, 4ª ed.
- _____. **Yo también soy: (fragmentos sobre el outro)**. Taurus, 2000.
- _____. **Estética da criação verbal**. Trad.Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução Marina Appenzeller, São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBOSA, Rogério de Andrade. **Outros contos africanas para crianças brasileiras**. Col. Árvore falante. São Paulo: Paulinas, 2010.
- _____. **Histórias africanas para contar e recontar**. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.
- _____. **Em angola tem? No Brasil também**. São Paulo, FTD, 2010.
- _____. Ilust. Mauricio Veneza. **Karingana wa Karingana: Histórias que me contaram em Moçambique**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- _____. **Madiba, o menino africano**.São Paulo: Cortez, 2011.
- BARREIROS, Ruth Ceccon; VIEIRA, Nancy Rita Ferreira. Literatura infantil para uma formação leitora multicultural. **Línguas & Letras**, v. 12, n. 23, 2012.

BARTON, D. **Literacy: An introduction to the ecology of written language**. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994.

BARROS, Manoel de. Eu sou o rascunho de um sonho. In: MÜLLER, Adalberto (Org). **Manoel de Barros**. Azougue Editorial, 2010, p.110.

BAZILLI, C. **Discriminação contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea**. Dissert. (mest.), PUC-SP, 1999.

BHABA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila; Eliana L. de L. Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BLAJBERG, Salomon. As idiossincrasias raciais brasileiras na formulação das políticas públicas em vista da eliminação do *apartheid* formal na África do Sul In: MUNANGA, Kabengele (org). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.

BRAIT, B. **Anotações em sala de aula**. São Paulo: PUC, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: Acesso em: out. 2015.

_____. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 01. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>.

_____. **Impeachment contra Dilma Rousseff**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/08/31/veja-a-sentenca-de-impeachment-contradilma-rousseff>> Acesso em 01 de setembro de 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares: pluralidade cultural**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>>. Acesso em 04 de janeiro de 2016.

_____. **Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Parecer CNE/CEB 6/2011 do Conselho Nacional da Educação**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6702-pceb015-10&Itemid=30192>> Acesso em 10 de junho de 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. **Programa Nacional Biblioteca da escola (PNBE) - indígena/2015**. <file:///C:/Users/user/Downloads/edital_pnbe_indigena_2015.pdf> Acesso em Junho de 2015.

_____. Ministério da Educação. FNDE. **Resolução nº 7, de 20 de março de 2009.** Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. de 2009. Seção 1. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/22-2009?download=156:res07-20032009>> Acesso em abril de 2015.

_____. Ministério da Educação. **O Decreto nº 7.084/2010**, do FNDE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm Acesso em abril de 2015.

_____. **Plano Nacional para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF 2009. Disponível em: <<http://www.portaldainigualdade.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>> Acesso em maio de 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**, Brasília, DF, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 10 de fev, de 2014.

_____. BAPTISTA, Mônica C., et al (org). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações.** Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36771-seminario-ebook-versao-impressao-pdf&Itemid=30192> Acesso em 5 de maio de 2016.

_____. **PNBE na escola: literatura fora da caixa** / Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. – [Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014]. 3v. Guia 1: Educação Infantil. Disponível em: <www.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=> Acesso em 27 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006.** Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/edital_pnbe_2006.pdf> Brasília, 2005. Acesso em: 02 maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2008.** Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/edital_pnbe_2008.pdf> Brasília, 2007. Acesso em: 10 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2010.** Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnbe/5290-edital-de-convocacao-para-o-pnbe-2010>> Brasília, 2009. Acesso em: 10 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2012.** Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/edital_pnbe_2012.pdf> Brasília, 2009. Acesso em: 04 de junho 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2014.** Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/edital_pnbe-2014%20(3).pdf> Brasília, 2009. Acesso em: 04 de junho 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2015.** Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/edital_pnbe_indgena_2015%20(2).pdf> Brasília, 2009. Acesso em: 02 de maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2016.** Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/pnbe-periodicos-2016_edital.pdf> Brasília, 2009. Acesso em: 04 de maio de 2016.

_____. **Tribunal de Contas da União. Avaliação do TCU sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola.** Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas do Governo, 2002.

BRAZ, Júlio Emílio. Pretinha, eu. **São Paulo: Scipione**, 1997.

BELÉM, Valéria. O cabelo de Lelê. Ilustradora Adriana Mendonça. São Paulo: Ibepnacional 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas cidades, ed.34, 2014.

BENTO, Maria A., CARONE, Iray. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Rio de Janeiro: Petrópolis, 2002.

BORGES, António Cristiano. De Jim Crown a Langston Hughes: **quando a música começa a ser outra.** Dissertação. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007.

BUBER, Martin; VON ZUBEN, Newton Aquiles. **Eu e tu.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

CANDIDO, Antônio. **A personagem de ficção.** Disponível em:<[file:///C:/Users/user/Downloads/Antonio%20Candido%20e%20Outros%20-%20A%20personagem%20de%20fic+%C2%BA+%C3%BAo%20\(pdf\)\(rev\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Antonio%20Candido%20e%20Outros%20-%20A%20personagem%20de%20fic+%C2%BA+%C3%BAo%20(pdf)(rev).pdf)> Acesso em julho de 2015.

CARDOSO, Lourenço. **Retrato do branco racista e anti-racista.** UNISC, 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/user/Downloads/1279-4737-1-PB.pdf>> Acesso em 22 de maio de 2015.

CARRASCO, Walcyr. **Lendas e Fábulas do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Monole, 2008.

CARVALHO, Thais Regina de. **Políticas de promoção de igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis, SC**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Curitiba, 2013.

CASTRILLÓN, Silvia. Infância, lectura, escritura y políticas públicas. BAPTISTA, Mônica C., et al (org). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36771-seminario-ebook-versao-impressao-pdf&Itemid=30192> Acesso em 5 de maio de 2016.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad: La hibris del punto cero y el dialogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

_____. Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo, in: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação / MEC, BID, UNESCO, 2005.

CESAIRÉ, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 1ª ed. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

CIRANDA CULTURAL. **Diversidade – somos diferentes, únicos e especiais**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

COLOMER, Teresa. La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. **Revista latino-americana de lectura**. dezembro de 2001. Disponível: <
<<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/documentacion/licad/archivos/modulos/sem-a/eje4/A02.pdf>> Acesso em 29 de maio de 2016.

COOKE, Trish. **Tanto, tanto!** Col. Giramundo. São Paulo: Ática, 1997.

CORRÊA, Mariza. Sobre a invenção da Mulata. **Cadernos Pagu**, 2010.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patricia. **Educação infantil: cotidiano e política**. Campinas: Autores associados, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: educação para vida**. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006a.

_____. **b. Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata J. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Disponível em:

<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em 20 de novembro de 2015.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 25-43.

COUTINHO, Angela; MORO, Catarina; SOUZA, Gizele (org). **Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto**. Curitiba: Appris, 2015.

COUTINHO, Angela Scalabrin; SILVEIRA, Adriana Dragone. As políticas de priorização para o acesso ao direito à educação infantil em creches. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 7, n. 2, 2016.

CUSTÓDIO, Cinara Dias. Leitura, formação de leitores e Estado: Concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação 1930-1994. 2000. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CURITIBA. **Rede Municipal de Bibliotecas de Curitiba: Caderno Pedagógico**. PMC/SME, 2014.

_____. Parâmetros e indicadores de qualidade para os centros municipais de Educação Infantil. PMC/SME, 2009. Disponível em: <<http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/10/pdf/00087009.pdf>> Acesso em 05 de junho de 2016.

_____. Caderno pedagógico : oralidade / Secretaria Municipal da Educação. – 2. ed. rev. – Curitiba : SME, 2009. – 101p. (**Cadernos pedagógicos de educação infantil, 1**)

_____. Livros indicados. Disponível em: <goo.gl/y9YxNw> Acesso em 04 de Novembro de 2014.

DADIE, Gilmara Aparecida Guedes dos Santos. **Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo**. Dissertação. Faculdade de Educação: USP, 2013.

DAMON, Emma. **O cabelo de Quica**. São Paulo: Ática, 1997.

D'ÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

DRAGONE, Adriana; ALVES, Thiago. **Oportunidades de acesso e condições de oferta da educação Infantil nas regiões de Curitiba-PR**. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/8287619-Oportunidades-de-acesso-e-condicoes-de-oferta-da-educacao-infantil-nas-regioes-de-curitiba-pr.html>> Acesso 13 de janeiro de 2017.

DE CASTRO, Rosana Costa Ramalho. O pensamento criativo de Paul Klee: arte e música na constituição da Teoria da Forma. **Per Musi**, n. 21, p. 7-18, 2010.

DE SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas. Colonialidade na mídia: imagens estereotipadas de negros. **Revista Fórum Identidades**, 2017.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A escravização africana na literatura infanto-juvenil: lendo dois títulos. **Currículo sem Fronteiras, Florianópolis**, v. 12, n. 1, p. 141-156, 2012.

DEBUS, Eliane S. D.; AZEVEDO, Priscilla S. de. **A literatura infantil em gêneros: o acervo do PNBE para a educação infantil**. V.22 nº2, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/2236> Acesso 20 de junho de 2015.

DELÁCIO FERNANDES, Célia Regina; DA SILVA CORDEIRO, Maisa Barbosa. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. **Educação**, v. 35, n. 3, 2012.

DELÁCIO, FERNANDES, Célia Regina; DE PAULA, Flávia Ferreira. Literatura, infância e o projeto literatura em minha casa. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 72-88, 2015.

DIAS, Lucimar R. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/10.pdf> Acesso em agosto de 2015.

_____. Cada um com seu jeito, cada jeito é de um. São Paulo: Alvorada, 2012.

DIJK, Teun A. Van. **Discurso e poder**. Judith Hoffnagel, Karina Falcone, organização. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. Semântica do discurso. In: PEDRO, E. R. (Org.) **Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997.

DIOUF, Sylviane e Anna. **As tranças de Bintou**. 2ª ed. Tradutor Charles Cosac. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

ESPINOZA, Mónica. Ese indiscreto asunto de la violencia. Modernidad, colonialidad y genocidio en Colombia. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2008 [1964].

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades Sociais, **Letramento Visual e Letramento Crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(51.1): 193-215, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a10.pdf> Acesso em fevereiro de 2015.

_____. **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 23-45, 2014.

FERREIRA, Leda Cláudia da Silva. **A personagem do conto infanto-juvenil**

brasileiro contemporâneo: uma análise a partir das obras do PNBE/2005.

Brasília: UNB, dissertação: 2008.

FILHO, Rubem. **Pretinha de neve e os sete gigantes.** São Paulo: Paulinas, 2014.

FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales latino-americanos. Las claves analíticas del proyecto modernidade/ colonialidad In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo.** Rio de Janeiro: Garamond, p. 307 – 338, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. **Coleção leitura**, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala.** São Paulo: Global Editoras, 2006.

FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler.** Josca Ailine Baroukh (Coord.). Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves (Org.). São Paulo: Bluscher, 2012.

GALRÃO, Iray. **Lendas Africanas.** Bahia: Kalango, 2009.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

GEE, J. P. Discourse and sociocultural studies reading. In: KAMIL, M.L. et alii. **Handbook of Reading Research.** v.III, cap. 14: 195-207, 2000.

GLEASON, Philip. Identifying identity: a semantic history. **The journal of american history**, 1980.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry A. **Por uma pedagogia e política da branquidade.** 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a04.pdf>> Acesso em 9 de julho de 2015.

GIROUX, Henry A. **Living Dangerously Multiculturalism and the Politics of Difference.** 1993. Disponível em < <https://philpapers.org/rec/GIRLDM> > Acesso em 10 de julho de 2015.

GODOY, Célia. **Ana e Ana.** Ilustrador: Fe. São Paulo: Dcl editora, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? 2002.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004> Acesso em 11 de julho de 2015.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> Acesso em 10 de Agosto de 2015.

_____. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. São Paulo: USP, 2002 (tese: doutorado).

_____. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza, (2009).

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, 2012.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da História da Infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 97-118.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**. Educação & Realidade, Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul.-dez. 1997.

HARRIS, Violet J. African American Children's Literature. **Freedom's Plow: Teaching in the Multicultural Classroom**, p. 167, 1993.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HAY, Elizabeth. **Sambo Sahib: The Story of Little Black Sambo and Helen Bannerman**. Paul Harris Publishing, [1899] 1981.

HOLANDA, Arlene. **Todas as cores do negro**. São Paulo: Conhecimento editora, 2010.

HOLLANDA, Guy de. A pesquisa dos estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao curso secundário brasileiro. **Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**. Rio de Janeiro, v.2, n.4, mar. 1957.

HONORA, Marcia. **Africanidades**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

HOOKS, bell. **Black looks: race and representation**. New York: Routledge, 1992.

_____. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. **São Paulo**, 2013.

HUNT, Peter. Crítica, Teoria e Literatura Infantil. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

IACOCCA, Michele. **Nerina a ovelha negra**, 2011. São Paulo: Ática, 2011.

ILGENFRITZ, Clarisse. **O boi da cara de todas as cores**. Ilust. Meg Banho. São Paulo: Armazém da cultura, 2012.

JARDIM, Suzane. Blogue. Disponível em: <
<https://medium.com/@suzanejardim/alguns-estereótipos-racistas-internacionais>>
 Acesso em 05 de agosto de 2016.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional de Biblioteca da Escola** –Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

KEMP, Anna. **Rinocerontes que não comem panquecas**. Ilustr. Sara Olgivie. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**. Trad. Antonio Soares de Macedo. São Paulo: V& R, 2008.

KITAMURA, Satoshi. **O que é que tem o meu cabelo?** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2008.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

LARRICK, Nancy. The all-white world of children's books. **Chap. in The All-White World of Children's Books and African American Children's Literature ed. Osayimwense Osa**, p. 1-12, 1965.

LEITE, Dante Moreira. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. **Psicologia**. São Paulo, n.3, p.207-31, 1950.

LE MOS, Helen Densie Daneres. **As interações visuais e verbais no livro produzido para crianças: um olhar sobre o PNBE 2005**. (Tese) Minas Gerais: UFMG/FaE, 2010.

LIMA, Graça. **Cadê?**. São Paulo: Nova Fronteira, 2009.

LIMA, Heloisa Pires; LEMOS, Mario; et al. **A semente que veio da África**. São Paulo: Salamandra, 2005.

LIMA, Heloisa. **Histórias da Preta**. Ilustração Laura Beatriz. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1998.

LOPES, Naiane Rufino. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010: personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial**. Dissertação. Marília: UNESP, 2012.

MACHADO, Ana Maria. **Uma, duas três princesas**. São Paulo: Ática, 2014.

MACEDO, Valéria. **Aldeias, palavras e mundos indígenas**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2015.

MCKAY, S. L. Literacy and Literacies.. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Eds.). **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge University Press, 1996/2001, p. 421-445.

MACKAY, DAVID. **Elmer, o elefante xadrez**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MAIO, Marcos C.; SANTOS Ricardo V. (org.). **Raça como questão: história, ciência e identidades no brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

MARTINS, Aracy; COSSON, R. Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil. **Literatura infantil: políticas e concepções**, p. 53-78, 2008.

MARTINS, Aracy Alves; GOMES, Nilma Lino. Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual. **Literatura: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, p. 143-170, 2010.

MARTINS, Georgina. **Minha família é colorida**. São Paulo: SM, 2005.

MATTAR, F. N. Pesquisa de marketing. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MERISSE, Antonio. As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. et. al. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997, p.25-51.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un Manifiesto In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. Revista Delta, v. 1, n. 2, 1994.

_____. **Identidades fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2002. (Coleção letramento, educação e sociedade).

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, 2001. p. 7-12.

_____. Identidade, cidadania e democracia:algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. O Anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. **Negritude usos e atitudes**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **Karu Taru o pequeno pajé**. Poto Alegre: Edelbra, 2013.

_____. **Contos Indígenas brasileiros**. São Paulo: Global, 2004.

NASCIMENTO, Abdias (org) **Povo negro: a sucessão e a Nova república**. Rio de Janeiro: IPEAFRO, 1985.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Edusp, 1998.

NOGUEIRA, João Carlos. A discriminação racial no trabalho sob a perspectiva sindical. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

ONG, Walter: **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papirus, 1998.

OLIVEIRA, Verediane Cintia de Souza Oliveira. **Educação das relações Étnico-Raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2010.

OLIVEIRA, Alaide Lisboa de. **A bonequinha preta**. Belo Horizonte: Lê, 2004.

ORTHOF, Sylvia. **Maria vai com as outras**. São Paulo: Ática, 2008.

OTERO, Regina. **Ninguém é igual a ninguém**. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

PARANÁ/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Parâmetros e indicadores de qualidade pra os centros Municipais de Educação Infantil**. Curitiba, 2009.

PARANÁ/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Curitiba Caderno Pedagógico**. Curitiba, 2014.

PATERNIO, Semiramis. **A cor da vida**. São Paulo: Lê, 1997.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PAIXÃO, Marcelo. **500 anos de solidão: estudos sobre desigualdades raciais no Brasil**. Curitiba: Appris, 2013.

PAIXÃO; ROSSETTO; MONTOVANELE, CARVANO (Org.), LAESER: **Relatório Anual das desigualdades raciais do Brasil 2009-2010**.

PAIVA, Aparecida. PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura na Educação Infantil: uma política em (re) construção. **Literatura na Educação Infantil**, 2015.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Os reizinhos do Congo**. 2012.

PINTO, Manuel. A infância como construção social In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

PINTO, Regina Pahim. **O livro didático e a democratização da escola. 1981**. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo.

PIZA, Edith. Adolescência e racismo. Uma breve reflexão- **Simpósio Internacional do Adolescente**- Maio, 2005. Disponível em: www.proceedings.scielo.br. Acesso em 20 de abril de 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

RAMOS, Flávia Brocchetto; NEVES, Nathalie Vieira; ORSO, Aline Crisleine. **Vozes d'África no PNBE 2008**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/990>> Acesso em 12 de junho de 2015.

RAMOS, Rossana. **A formigadinha**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Na minha escola todo mundo é igual**. Ilus. Priscila Sanson. São Paulo: Cortez, 2004.

RENNO, Regina. **O lúdico no conhecimento do ser**. São Paulo: Edit. do Brasil, 2009.

RESTREPO, Eduardo. Antropología y Colonialidad In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar – Literatura, escrita e educação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- RIBEIRO, Marcos. **Somos iguais mesmo sendo diferentes**. São Paulo: Moderna, 2009.
- ROCHA, Eloisa C.; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: enfoques em diálogos**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2011.
- ROCHA, Ruth. **A escola de Marcelo**. São Paulo: Salamandra, 2012.
- _____. **Viva a diferença**. São Paulo: FTD, 2008.
- _____. **O menino que aprendeu a ver**. São Paulo: Salamandra, 2013.
- RODRIGUES, Poliana Rezende Soares. **Infância negra: uma análise da afirmação da identidade afrodescendente a partir das imagens de livros infantis**. UFPBA: Dissertação, 2012.
- RODRÍGUEZ, Maeso; ARAUJO, Marta. **A quadratura do círculo: (anti)racismo, imigração e a(s) política(s) da integração em Portugal nos anos 2000**. Disponível: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/9556_Oficina_do_CES_407.pdf> Acesso em Junho de 2015.
- ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, p. 51-74.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **A literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985.
- _____. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo, 2012.
- _____. **Expansão da educação infantil e processos de exclusão**. Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n.107, p. 07-40, 1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia; SILVA, Paulo B. V. Racismo em Livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Revista Educação e Pesquisa**, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a10v29n1.pdf> > Acesso em 10 de abril de 2015.
- ROSS, Asquith. **O grande e maravilhoso livro das família**. São Paulo: SM, 2010.
- RUMFORD, James. **Chuva de manga**. Ilustrador: James Rumford. São Paulo: Brinque Book, 2005.
- RYLANT, Cynthia. **A velhinha que dava nome as coisas**. São Paulo: Brinque-book, 2013.
- SABERES E FAZERES, v.1 : modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2006 116p. : il. color. - (**A cor da cultura- Kit**).
- SACKS, Harry. On doing "being ordinary". In: Atikson, J. Heritage, J. (Orgs.).

Structures of social action. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SAGEZZA. **Direitos e deveres das crianças.** São Paulo: Sagezza, 2008.

SAID, Edward W. **Orientalismo: O oriente como invenção do Ocidente.** Trad. Tomás R. Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SANTOS, Joel R. **Gosto de África: histórias daqui e de lá.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à uma outra consciência universal.** São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB.** Relatório Final de Pesquisa. Brasília: ANPEd/ 2º Concurso Negro e Educação, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SELLIER, Marie. **A África, meu pequeno chaka.** Ilustradora Marion Lesage. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: LOPES, Luiz Moita. **Por uma Linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, Antonio Carlos Arruda. Questões legais e racismo na história do Brasil. In: **Superando o Racismo na Escola.** 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

SILVA, Cidinha. **Os nove pentes d'África.** Ilust. Iléa Ferraz. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. A retórica da democracia racial e os espaços sociais racialmente hierarquizados no Brasil. In: **SOMERS**, Patricia; BUKOKI, Beth E. e PAN MIRIAM (eds.) **Affirmative Action: The Role of Education in Forming the "New" Brazil.**

_____. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa.** Tese (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

_____. Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil. In: COSTA, Hilton; _____. (Orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileiras.** Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, 2007. p. 159-190.

_____. **Literatura Oral Afro-Brasileira e Alteridade.** no prelo (2015).

SILVA, P. V. B.; ARAÚJO, D. C. . Educação em Direitos Humanos e Promoção da Igualdade Racial. **Linhas Críticas** (UnB), v. 17, p. 483-505, 2011.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. Programas de distribuição de livros e hierarquias raciais: o que dizem os alunos negros/as.

SILVA, Lucilene Costa e. **Meninas negras na literatura infantojuvenil: escritoras negras contam outra história.** Brasília. Dissertação – Universidade Brasília, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em 5 de maio de 2016.

SOARES, Magda. Livros para educação infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, A; SOARES, M. (Org.) **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOLER-PONT, Anna. **O príncipe medroso e outros contos africanos**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2009.

SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil: ensaio sobre a ética, a estética e a psicopedagogia da literatura infantil**. trad. James Amado. São Paulo: Cultrix, 1978.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. A. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SOUZA, Gizele. **Educação da infância – estar junto sem ser igual Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental!** Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a03.pdf>>. Acesso em Maio de 2015.

STEINBERG, Shirley. A mimada que tem tudo. In: SITEINBERG, Shirley e KINCHELOE, Joe (orgs.) **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. RJ: Civilização Brasileira, 2001. P. 321-338.

STEPHENS, Jonh; McCALLUM, Robyn. Ideology and Children's book's. páginas 359-71 in **Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature**, Edited by Shelby Wolf, Karen Coats, Patricia Enciso, Christine Jenkins. Nova Iorque: Routledge, 2011.

STEYN, Melissa. Novos matizes da “branquidade”: a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. In: WARE, Vron. **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, (org.) 2004, p. 115-137.

STREET, BRIAN V. (Ed.). **Literacy and development: ethnographic perspectives**. London: Routledge, 2001.

_____. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. Cad. CEDES vol.33. n.89 Campinas Jan./Apr. 2013.

_____. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno, 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2011.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Literatura infanto-juvenil e diversidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamento y posicionamento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; União Europeia (org.). **Compreender as lógicas do racismo na Europa contemporânea**. Disponível em <
http://www.ces.uc.pt/projectos/tolerance/media/TOLERACE_booklet_pt.pdf> Acesso em maio de 2015.

WERNECK, Claudia. **Meu amigo Down**. Coleção. São Paulo: WVA, 1994.

TODOROV. Prefácio In: **Estética da criação verbal**. 2ª ed. Trad. Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução Marina Appenzeller, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

UNESCO, **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960. 2003.

ZIGG, Ivan. **Quando os tam-tans fazem tum-tum**. Nova Fronteira, 2013.

ZIRALDO. **O menino marrom**. São Paulo: Melhoramento, 1986.

OBRAS INFANTIS ANALISADAS

ALMEIDA, Gercilga. **Bruna e a galinha da Angola**. São Paulo: Pallas, 2004.

ANDERSEN, Hans Cristian. **O patinho feio**. Curitiba: Editora Positivo, 2011.

ARJONA, Juan. **Amiga galinha**. São Paulo: Edições SM, 2013.

AUERBACH, Patricia. **O Lenço**. São Paulo: Brinque-Book, 2013.

BELLINGHAUSEN, Ingrid B. **O mundinho de boas atitudes**. São Paulo: DCL, 2009.

BIBAS, Josiane Mayr. **A coceira de Bartolomeu**. Curitiba: Insight, 2015.

BRAIDO, Eunice; Carlos E. **A ostra e a Peróla**. Col. Vira Vir. São Paulo: FTD, 2001.

BRAIDO, Eunice; Carlos E. **A semente e o fruto**. Col. Vira Vir. São Paulo: FTD, 2001.

BRANDÃO, Toni. **Tutu – O menino índio**. São Paulo: Global, 2010

BRENMAN, Ilan; ZILBERMAN, Lonit. **O livro secreto das princesas que soltam pum**. São Paulo: Brinque-book, 2015.

BRIGHT, Paul. **Ninguém Ri de um Leão**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

_____. CORT, Bem. **Eu Não Vou Sair Daqui!** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

CARDON, Laurent. **Calma, Camaleão!** São Paulo: Ática, 2014.

CASTANHA, Marilda. **Pula, gato!** São Paulo: Editora Scipione, 2008.

COELHO, Rogério. **O gato e a árvore**. Curitiba: piá / 2013 / PNBE-2014

CUNHA, Leo. **Piolho na Rapunzel e outros bichos em versos**. São Paulo: Projeto editora, 2013.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da T. **A construção escolar de comunidades de leitores**. Coimbra: Almedina, 2000.

DON, Wood. **O Rei Bigodeira e a sua banheira**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2010.

DRUCE, Arden. **Bruxa, Bruxa venha à minha festa**. São Paulo: Brinque-Book, 2011.

EAVES, Katherine. **A princesa e a ervilha**. Pequenos Clássicos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013.

_____. **A Tartaruga e a Lebre**. Pequenos Clássicos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013.

_____. **Ali Babá e os 40 ladrões**. Pequenos Clássicos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013.

_____. **Cachinhos dourados e os três ursos**. Pequenos Clássicos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013.

_____. **Gigi a medrosa**. Pequenos Clássicos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013.

_____. **João e o pé de feijão**. Pequenos Clássicos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013.

_____. **Os três porquinhos**. Pequenos Clássicos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013.

_____. **Paul Bunyan**. Pequenos Clássicos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013.

ELLIOTT, Rebecca. **Só sei que é assim**. Ciranda Cultural, 2010.

FÊ. **No mundo do faz de conta**. São Paulo: Paulinas, 2012.

GOMBOLI, Mario. **Bons ou Maus?** São Paulo: Paulus, 2002.

GOMI, Taro. **O crocodilo e o dentista**. São Paulo: Berlendis & Vertechh. 2013.

GRIBEL, Christiane. **Não vou dormir**. São Paulo: Gaudi Editorial, 2013.

GUEDES, Avelino. **O sanduíche da Maricota**. São Paulo: Moderna, 2009.

HERRERA, Laura. **Dorme, menino, dorme.** São Paulo: Livros da Matriz. 2015.

HIRATSUKA, Lúcia. **O noivo da Ratinha.** São Paulo: Araguaia, 2014.

HOPP, Frans. **O pinguim.** Coleção estrela-dalva. Texto de Ilustração Jan van Wijngaarden. Trad. Camila e José Cássio de Cerqueira César. São Paulo: Ática, 2011.

HOWARTH, Daniel; A. Alejandro. **Descubra as borboletas.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

HURLIMANN, Ruth. **A Velha Árvore.** São Paulo: Melhoramentos, 1980.

JOSÉ, Elias. **Um Jeito Bom de Brincar.** São Paulo: FTD, 2002.

LAGO, Angela. **A festa no céu um conto do nosso folclore.** São Paulo: Melhoramentos, 2005.

LALAU E LAURABEATRIZ. **O que levar para uma ilha deserta.** São Paulo: Leya, 2011.

LINHARES, Thais. **Uma história sem fim.** São Paulo: Editora nova Fronteira, 2011.

LOBO, A. **A verdadeira História dos três porquinhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MACHADO, Ana M. **A menina Bonita do laço de fita.** 9ª ed. São Paulo: Ática, 2011

MACHADO, Angelo. **Que bicho será que a cobra comeu?** São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1995.

MARTINS, Mauro. **Toca de Gente, Casa de Bicho.** São Paulo: Dimensão, 2009.

MELLING, David. **Douglas quer um abraço.** São Paulo: Salamandra, 2013.

MENEZES, Silvana de. **Cabelinho vermelho e o lobo bobo.** Brasília: Editora Executiva, 2011.

MORONI, Andreia. **Samba Lelê.** São Paulo: Carochinha, 2013.

NEVES, André. **Obax.** São PauloBrinque-Book, 2010.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa. **A bonequinha preta.** São Paulo: Lê, 2004.

OLTEN, Manuela. **Meninos de Verdade.** São Paulo: Saber e ler, 2014.

ORTHOF, Sylvia . **A Velhota Cambalhota.** São Paulo: Le, 1995.

PARKER, Nathalie Ajane. **A Libélula Lara aprender a ver as horas.** São Paulo: Todolivro, 2010.

PAUL, B. **O Patinho feio.** Pequenos Clássicos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2001.

POWELL-TUCK, Maudie; EDGSON, Alison. **Piratas não têm medo do escuro.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2014.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campo de. **Somos todos igualzinhos**. São Paulo: Global, 2006.

REGAN, Lisa. **Eu Amo Oceanos curiosidades incríveis**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

RITCHIE, Alison. **Hora de dormir, carneirinhos travessos**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

RODARI, Gianni. **Uma História atrapalhada**. São Paulo: Biruta, 2007.

ROSAS, Alejandro. **Bibi toma banho**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Scipione, 2010.

SAAD Jorge. **O Saci-Pererê em: Mistério em Vila Flor**. São Paulo: FTD, 2009.

SAKURA, Carol; FERNANDES, Walkir. Anacleto. **O balão**. Curitiba: Dogzilla Studio, 2015.

SALAMUNES, Nara. **O Casal de João-de-Barro**. São Paulo: Base, 2008.

SCAMELL, Ragnhild. **Ai**. Ilustr. Michael Terry. Trad. Michele Souza de Lima. Ciranda cultural, 2010.

SEANLON, Liz Garton; FRAZEE, Marla. **O mundo inteiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

SISTO, Celso **Emburrado!** São Paulo: Paulus, 2005.

SMALLMAN, Steve; BISCOE, Cee. **Muito Quente para Abraçar**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

TAN, Shaun. **A coisa Perdida – Uma história para quem tem mais o que fazer**. São Paulo: Edições SM, 2012.

TAVANO, Silvana; KONDO, Daniel. **Psssssssssssssiu!** São Paulo: Callis, 2012.

TERRA, Ana. **E o dente ainda doía**. São Paulo: Editora DCL, 2012.

TESTA, Fúlvio. **O colecionador de Borboletas** Escritor e ilustrador. Tradução Paul B. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

THOMAS, Valerie; KARKY, Paul. **Winnie, a bruxinha**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

_____. **Winnie na praia**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

_____. **A varinha mágica de Winnie**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

_____. **O novo computador de Winnie**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

_____. **Winnie e o Inverno**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

_____. **Winnie volta a voa**. São Paulo: São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

_____. **A abelha e o mel**. Col. Vira Vir. São Paulo: FTD, 2001.

_____. **Feliz Aniversário, Winnie!** São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

_____. **Winnie e o Dragão da Meia-noite.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

TONI E LAISE. **Tem bicho que sabe.** 1 ed. São Paulo: Bambozinho, 2013.

TOUSOUZOVA, Anna. **Letícia que acordava o sol.** Tradução Paul B. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

TULLET, Hervé. **Aperte aqui.** Trad. Elza Mendes. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Sem título.** São Paulo: Companhia das letras, 2013.

TYGER, Rory. **Newton e a grande bagunça.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2004.

VENEZA, Maurício. **Chapeuzinho Vermelho do jeito que o Lobo contou.** 2ª ed. São Paulo: Compór, 1999.

VILELA, Fernando. **Eu vi.** São Paulo: Escarlata, 2013.

WEBB, Steve. **Viviana Rainha do Pijama – Ela tem o pijama mais fantástico que já se viu.** São Paulo: Salamandra, 2006.

WOOD, Audrey. **A bruxa Salomé.** São Paulo: Ática, 2014.

_____. **A casa sonolenta.** São Paulo: Ática, 2015.

YOUNG, Amy. **Belinda, Bailarina.** São Paulo: Ática, 2004.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título provisório da pesquisa: Políticas de leitura no município de Curitiba e relações étnico-raciais

Prezada Senhora,

Gostaríamos de convidá-la a participar da pesquisa “Políticas de leitura no município de Curitiba e relações étnico-raciais”, realizada em pela doutoranda Rita de Cássia M. Alcaraz, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob orientação do prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva.

O objetivo da pesquisa é descrever e analisar quais são as políticas de leitura em execução na rede municipal de ensino. Como foi elaborada a política; quais os critérios utilizados para seleção de livros. O seu processo de aquisição e distribuição, e indicações para compra pelos CMEIs. Os acervos disponíveis nas escolas e as formas de utilização nas mesmas. O foco é analisar as políticas de diversidade, em específico as políticas de promoção de igualdade racial na interface entre o Programa Nacional de Biblioteca da Escola do PNBE e as propostas pelo Município de Curitiba. Por isso, a pesquisa buscará apreender os diferentes atores sociais que atuam nestas políticas, sua configuração de cor/etnia e gênero.

A sua participação é muito importante e ela se dará por meio de entrevista(s) gravada(s) e coleta de materiais institucionais da entidade que você representa. Gostaríamos de elucidar que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e produções derivadas desta. Os benefícios esperados são de que essa pesquisa contribua para as políticas de promoção da leitura que deve estar integrada às demais políticas educacionais vigentes, dentre elas o reconhecimento da diversidade étnico-racial, apregoada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio dos artigos 26A e 79B.

Informamos que a senhora não pagará nem será remunerado por sua participação.

Você poderá entrar em contato com a pesquisadora por meio dos telefones residencial 3335-5518, celular 98448323, Endereço Praça da Ucrânia, 44 ap.12 Bigorriho, CEP 80730-430, e-mail: rita.alcaraz1@gmail.com.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue à senhora.

Caso concorde, solicitamos a gentileza de concretizar sua concordância, assinando esse termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do pesquisador responsável

Rita de Cássia M. Alcaraz RG: 6719969-3

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha vontade, aceito participar da pesquisa colaborando com a entrevista sobre o período estudado. Autorizo a utilização dos dados informados por mim, para a realização do estudo.

() Autorizo a divulgação do meu nome no corpo da pesquisa.

() Não Autorizo a divulgação do meu nome no corpo da pesquisa.

Curitiba, ____/____/____.

Assinatura do Sujeito da Pesquisa ou do Responsável

Curitiba, 06 de Novembro de 2015.

APÊNDICE 2 — LIVROS RECEBIDOS NA ESCOLA

Itens	Título	Editora
1	A bruxa de abril e outros contos	Sm
2	A casa do franquis tem	Ftd
3	A coisa perdida	Sm
4	A distância das coisas	Sm
5	A verdadeira história dos três porquinhos	Cia das letras
6	Amiga galinha	Sm
7	As cartas de ronroroso	Salamandra
8	Até as princesas soltam pum	Brinque book
9	Aventuras de glauber e hilda, as	Cia das letras
10	Cabelinho vermelho e o lobo bobo	Abacate
11	Calvina	Sm
12	Chapeuzinho vermelho e outros contos de grimm	Compor
13	Comédias para se ler na escola	Objetiva
14	Contos e poemas para ler na escola - batolomeu	Objetiva
15	Crônicas para ler na escola - ignácio de loyola brandão	Objetiva
16	Crônicas para ler na escola - marcelo rubens paiva	Objetiva
17	Crônicas para ler na escola - torero	Objetiva
18	Crônicas para ler na escola - zuenir ventura	Objetiva
19	De cara para o futuro	Sm
20	Dez anos e nove meses	Sm
21	Diário de um banana vol. 01 - dias de cão	V&r
22	Diário de um banana vol. 02 - a verdade nua e crua	V&r
23	Diário de um banana vol. 03 - rodrick é o cara	V&r
24	Diário de um banana vol. 04 - a gota d'água	V&r
25	Diário de um banana vol. 05 - segurando vela	V&r
26	Diário de um banana vol. 06 - maré de azar	V&r
27	Diário de um banana vol. 07 - casa dos horrores	V&r
28	Diário de um banana vol. 08 - caindo na estrada	V&r
29	Diário de um banana vol. 09 - as memórias de greg heffley	V&r
30	Diário de um banana vol. 10 - bons tempos	V&r
31	Engoli a chave!	Sm
32	Enquanto o dia não chega	Objetiva
33	Irmãos grimm: releituras contemporâneas	Sm
34	Jemmy button: o menino que darwin levou de volta para casa	Jorge zahar
35	Jooes e marias	Alfaguara
36	Lendas urbanas da morte, as	Alfaguara
37	Mais belas historias das mil e uma noites, as	Cosac
38	Malala - a menina que queria ir para a escola	Cia das letras
39	Medo - histórias de terror	Cia das letras

40	Minhas férias, pula uma linha, parágrafo	Salamandra
41	Nenhum peixe aonde ir	Sm
42	O carteiro chegou!	Cia das letras
43	O garoto da camisa vermelha	Autentica
44	O lenço	Brinque book
45	O mistério do coelho pensante e outros contos	Rocco
46	O peixe e o pássaro	Formato
47	O triste fim do pequeno menino ostra e outras histórias	Escrituras
48	Os ultimos quartetos de beethoven	Objetiva
49	Pato! Coelho!	Cosac
50	Percy jackson vol. 01 - ladrão de raios	Intrinseca
51	Percy jackson vol. 02 - mar de monstros	Intrinseca
52	Percy jackson vol. 03 - maldição de titã	Intrinseca
53	Percy jackson vol. 04 - batalha do labirinto	Intrinseca
54	Percy jackson vol. 05 - ultimo olimpiano	Intrinseca
55	Piolho na rapunzel e outros bichos em versos	Projeto
56	Psssssssssssssiu!	Callis
57	Querido diário otário vol. 01 - eu sou a princesa ou o sapo	Fundamento
58	Querido diário otário vol. 02 - o problema deste lugar é...	Fundamento
59	Querido diário otário vol. 03 - nunca faça nada, nunca	Fundamento
60	Querido diário otário vol. 04 - os adultos podem virar...	Fundamento
61	Querido diário otário vol. 05 - é para isso que não servem...	Fundamento
62	Querido diário otário vol. 06 - as piores coisas da vida...	Fundamento
63	Querido diário otário vol. 07 - eu! (igualzinha a você só...	Fundamento
64	Querido diário otário vol. 08 - é melhor fingir que...	Fundamento
65	Sem título	Cia das letras
66	Somos todos iguaizinhos	Global
67	Uma história atrapalhada	Biruta
68	Uma história sem fim	Nova fronteira
69	Viviana, rainha do pijama	Salamandra
70	Você troca	Salamandra
71	Votupira: o vento doido da esquina	Sm
72	Querido diário otário vol. 09 - não é culpa minha se sei tudo...	Fundamento
73	Querido diário otário vol. 10 - tem um fantasma na minha...	Fundamento
74	Querido diário otário vol. 11 - nunca substima sua...	Fundamento
75	Querido diário otário vol. 12 - pois é eu acho que...	Fundamento

ANEXO I– QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS UNIDADES EDUCACIONAIS

Unidade Educativa:

Qual a sua cor/raça?

- ☐ Branca
- ☐ Preta; Parda
- ☐ Amarela
- ☐ Indígena

A Unidade tem biblioteca?

- ☐ Sim ☐ Não

A Unidade dispõem os livros em:

- ☐ Bibliotecas ☐ Salas de referência ☐ Salas de aula
- ☐ Outros, especifique

Como os livros chegam até a Unidade ou Escola? (pode marcar mais de uma alternativa)

☐ Plano Nacional Biblioteca da escola ☐ Via Secretária da Educação ☐ Comprados pela unidade ☐ Doações ☐ Outros: especifique:

Quem escolhe os livros que devem ser adquiridos pela unidade? (pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ A EPA
- ☐ As professoras/es.
- ☐ A direção.
- ☐ A pedagoga.
- ☐ A Secretaria de Educação.
- ☐ Especifique outro:

São adquiridos livros pela Unidade ou Escola?

São organizadas listas de livros a serem adquiridos?

Quais são os critérios nas escolhas de livros a serem adquiridos?

Qual foi o critério na escolha das obras abordadas com as crianças: (pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ Era uma obra conhecida.
- ☐ O autor é bem conhecido e referenciado.
- ☐ A partir de critérios subsidiados por formação e/ou orientação.

☐ Foi indicada em formação e/ou orientação.

☐ Sabia ser positivo para leitura pelos alunos

☐ Não pensei nisso antes.

Há algum Projeto de Leitura ou Literatura na Unidade ou na Escola?

☐ Sim ☐ Não

Quais?

Os processos de leitura e literatura envolvem temática de diversidade?

☐ Sim ☐ Não

Qual(is) tema(s):

☐ étnico-racial; ☐ de pessoas com deficiência; ☐ de gênero; ☐ de sexualidade; ☐ outras Especifique:

Em seu trabalho aborda com as crianças a diversidade étnico-racial?

☐ Sim ☐ Não

Utilizam livros de Literatura nessas abordagens?

☐ Sim ☐ Não

Quais livros utilizam?

Na sua Unidade educativa ou escola há incentivo, auxílio ou orientação no trabalho dado à diversidade étnico-racial?

Quais os títulos de livros que envolvem as relações étnico-raciais a unidade possui?

Que obras o CMEI não possui, mas você gostaria muito de abordar com as crianças?

ANEXO II– ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COMISSÃO DE LIVROS DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA

Pensar sempre nas perguntas em enfatizar aproximações ou não entre os CMEIs, Escolas com educação infantil e as conveniadas

Identificação:

Formação.

Graduação:

Pós-graduação:

Tempo de atuação na Rede Municipal de Educação:

Qual a sua raça/cor:

() Branca; () Preta; Parda; () Amarela; () Indígena

Cargo atual:

Quais as políticas (programas, projetos) de leitura desenvolvidos atualmente pela SME?

Para a educação infantil, quais políticas (programas, projetos)?

A comissão do livro de LIJ para EI está atuando?

De que forma?

Como ela foi instituída?

Fale, por favor, sobre o histórico, os objetivos e a atuação da comissão?

Para a equipe, qual a importância da literatura nas unidades educativas?

Quais são os espaços destinados a leitura dos alunos nas unidades educativas?

A equipe indica os livros, seguindo quais critérios, objetivos?

Como é realizada a seleção dos livros?

Existem critérios de diversidade na escolha dos livros? Algum específico de diversidade étnico-racial? De gênero e sexualidade? Relativa a pessoas com deficiência?

Por que os critérios da seleção dos livros não estão no site, há mudanças nessa forma de escolha?

As unidades educacionais têm obrigatoriedade em acatar a indicação? Caso negativo, qual a autonomia das unidades relacionadas a essa questão? Quem efetua a compra dos livros, quando eles são comprados pelas unidades? As unidades podem

estabelecer outros critérios? Existe alguma forma de regulação em relação a essa compra?

Qual o plano municipal do livro e da leitura para a infância por trás das escolhas dos livros?

Vocês participam também da idealização de Programas de Leitura pelas unidades? Existe algum projeto relacionado a leitura e a identidade racial que vocês possam informar?

Como é organizado o orçamento destinado a aquisição de livros pela PMC?

Vocês têm informação o sobre o uso dos acervos, nos CMEIs? Quais? Tem informações das professoras/es? Dos alunos/as? De pais?

Foi realizada alguma avaliação ou monitoramento? Quais os dados?

Quais os documentos relativos as políticas de leitura existem e posso consultar?

ANEXO III – RESUMO DO MANUAL 2 – ANÁLISE DO PERSONAGEM NA ILUSTRAÇÃO

Coluna	Informação	Código
A	N. do livro	sequencial
B	N. da página	sequencial
C	N. do personagem	sequencial
D	Natureza	1 Humano 2 Fantástico 3 Antropomorfizado 9 indeterminado
E	Individualidade	1 Indivíduo 2 Grupo ou multidão
F	Sexo	1 Masculino 2 Feminino 3 Misto 9 Indeterminado
G	Cor-etnia	1 Branco 2 Preto 3 Pardo 4 Amarelo 5 Indígena 9 Indeterminado
H	Idade/etapa	1 Adulto 2 Criança 3 Adolescente 4 Idoso 9 Indeterminado
I	Nome	1 Sim 2 Não
J	Deficiências	o personagem não tem deficiência; o personagem é cego; o personagem é surdo ou mudo; o personagem tem deficiência mental; o personagem tem dificuldades de aprendizagem; o personagem teve paralisia cerebral; o personagem tem deficiência da motilidade; o personagem tem condutas típicas; o personagem tem deficiências múltiplas;

K	Importância do personagem	1 Principal 2 Secundário 3 Terciário
L	Diálogo	1 Personagem tem ação de fala a outro 2 Personagem tem recepção de fala de outro 9 Personagem não participa de diálogo
M	Narrador	1 Personagem é narrador 2 Personagem não é narrador
N	Ação	1 Personagem emite ação própria na imagem ou trama 2 Personagem tem ação descrita por outro 3 Personagem não emite ação
O	Atividade escolar	1 Personagem participa/realiza atividades de estudo e/ou em escolas/universidades 2 Personagem sem alusão à escola
P	Relação conjugal	1 Tem relação conjugal 2 Não tem relação conjugal
Q	Parentesco Pais	1 Tem pais 2 Não tem pais
R	Parentesco filhos	1 Tem filho/a 2 Não tem filho/a
S	Parentesco irmãos	1 Tem irmã(o) 2 Não tem irmã(o)
T	Parentesco família superior	1 Tem avó/ô(s) 2 Não tem avó/ô(s)
U	Parentesco família inferior	1 Tem neto/a(s) 2 não tem neto/a(s)
V	Parentesco família ampla	1 Tem tio/a, sobrinho/a, etc. 2 Não tem tio/a, sobrinho/a, etc.
W	Parentesco geral	1 Tem alguma relação familiar 2 Não tem nenhuma relação familiar
X	Informações complementares	

FONTE: ADAPTADO DE SILVA (2005), MANUAIS 3 E 4.

ANEXO IV – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Educação Infantil
Av. João Gualberto, 623, 3º andar Torre A
CEP 80030-000 Curitiba-PR
Tel. (41) 3350-3648
www.cidadedoconhecimento.org.br

Curitiba, 07 de dezembro de 2015

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação – SME autoriza a realização da pesquisa intitulada: *Políticas de educação das relações étnico-raciais: análise dos programas de leitura do governo federal e do município de Curitiba* a ser realizada pela doutoranda Rita de Cássia Moser Alcaraz, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva da Universidade Federal do Paraná.

A pesquisadora está autorizada a entrar em contato com os CEIs, CMEIs e Escolas com Educação Infantil, via email, para aplicação do questionário da referente pesquisa, respeitando o livre consentimento dos sujeitos com relação a sua participação na referida pesquisa.

Informo que a pesquisadora está disponível para esclarecimentos de dúvidas sobre a pesquisa.

Maria da Glória Galeb
Diretora do Departamento de Educação Infantil



Prefeitura Municipal de Curitiba Secretaria
Municipal da Educação Superintendência de
Gestão Educacional Departamento de Tecnologia e
Difusão Educacional Gerência de Bibliotecas e
Faróis do Saber

ANEXO V– COMISSÃO DE ANÁLISE E ESCOLHA DE LIVROS

Com vistas à ampliação das práticas culturais literárias, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a Secretaria Municipal da Educação (SME) realiza grandes investimentos em ações de incentivo à leitura, por meio da implantação de bibliotecas e da aquisição de livros.

A partir disso, em 2007, houve a necessidade de designar uma Comissão de Análise e Escolha de Livros, instituída, por meio do Decreto nº. 10/2009, responsável pela indicação de obras a serem adquiridas para compor o acervo da Rede Municipal de Bibliotecas Escolares. A Comissão constitui-se de profissionais dos departamentos e coordenadorias da SME, que analisam e referendam a compra de livros (prevista em dotação orçamentária municipal), considerando aspectos pertinentes à qualidade da obra (gráfico, temático e linguístico). A maioria dos livros, de literatura infanto-juvenil, cujo critério de escolha privilegia tanto o estilo quanto a possibilidade de interesse dos leitores, oportuniza o acesso a uma diversidade textual que lhes permita ampliar suas experiências.

Ainda, nesse contexto, o compromisso maior da Comissão é possibilitar ao cidadão leituras de mundo, como um testemunho e um movimento de interação entre as pessoas.

Atte.

Christiane Martins
Matrícula 71.705
Comissão de Livros – Portaria nº 26/2013

Tania Maria Severino
Matrícula 70.057
Bibliotecária – CRB9/1236
Comissão de Livros – Portaria nº 26/2013

ANEXO VI- ESCOLHAS DOS LIVROS A SEREM ADQUIRIDOS

QUADRO 18– CRITÉRIO NAS ESCOLHAS DOS LIVROS A SEREM ADQUIRIDO

Quais são os critérios nas escolhas de livros a serem adquiridos?	
Respostas (total de 28 respostas)	Ocorrências
Indução pedagógica e formação com a secretária de educação.	2
História adequada a faixa etária, qualidade do texto e ilustrações, diversidade de gêneros textuais e qualidade do material.	1
São adquiridos conforme as normas que vem estabelecidas pela PMC.	1
Conforme o tema abordado e faixa etária trabalhada.	1
Conforme a necessidade dos alunos.	1
Que sejam apropriados pelos alunos, de escritores renomados de preferência.	1
Obras que não se utilizam de estereótipos e permitam reflexão por parte dos estudantes. Estas escolhas são feitas com base nas formações recebidas pelos agentes de leitura, uma vez que nossa unidade escolar recebe os livros da Secretaria Municipal de Educação.	1
Temas atuais, Temas transversais.	1
Na grande maioria das vezes são utilizadas as obras indicadas pelas equipes da SME.	1
Linguagem e contexto da história, junto com as imagens.	1
1º passo: Partir de uma boa análise do conteúdo dos livros, que devem claro, ter texto e ilustrações de qualidade, e também de apuro gráfico. Os livros devem estar bem impressos, com as imagens nítidas e cuidado com o acabamento, não podem se desfazer facilmente nas mãos das crianças. 2º passo: Apostar na bibliodiversidade, para que essa escolha sirva como uma oportunidade para se introduzir as crianças na amplitude que o mundo libresco oferece (diferentes formatos - dobra dura, capa dura e flexível, de banho, etc., e diferentes gêneros textuais: poesia, conto de fadas, livro informativo, fábula, crônica, quadrinho, etc.)	1
Professor escolhe o livro, em permanência discute com a pedagoga e aplica.	1
De acordo com a faixa etária das crianças.	3
Livros que sejam apropriados a faixa etária de qualidade conforme indicação e formação.	1
Conteúdo e qualidade do texto, ilustrações diferenciadas (não estereotipadas), diversidade de versões.	1
Seguimos orientação da SME e também quando precisamos de alguma obra específica ficamos atentos ao texto e ilustrações de qualidade.	1
Orientação da Secretaria e Projeto Político Pedagógico.	1
Aprovados pela SME	1
Uma lista	1

História interessante, isenta de preconceitos, sem conteúdo moralizante, ilustrações sem estereótipos,	1
Que tenha qualidade na escrita e no material. Que abordem diferentes temas da realidade e diversidade. Pela história que envolve a natureza, a fauna e a flora.	1
Verifico se é escrito em caixa alta. Se a ilustração é mais próxima do real ou então que seja em imagens reais. Adquirimos conforme projetos trabalhados.	1
A SME possui uma lista com indicações de literatura para a educação infantil, a equipe pedagógico-administrativa, diante das especificidades da unidade, decide quais títulos deseja adquirir, envia a lista para o Núcleo Regional de Educação que analisa e autoriza a compra.	1
Que demonstrem o respeito a diversidade.	1
De acordo com orientações aqueles que poderão ser adequado a faixa etária e interessante para eles, mas através de formação sei que há uma lista de sugestões de títulos.	1

FONTE: FORMULADO PELA PESQUISADORA COM BASE NAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO.